



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**Ana Valéria Dias Pereira**

**ESCOLA EM CICLOS E UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS:  
desafios no campo da democratização da educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner**

**Rio de Janeiro  
Maio/2020**

**ANA VALÉRIA DIAS PEREIRA**

**ESCOLA EM CICLOS E UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS:  
desafios no campo da democratização da educação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Rosana Fetzner

**Rio de Janeiro  
2020**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P436 Pereira, Ana Valéria Dias  
ESCOLA EM CICLOS E UTILIZAÇÃO DE LIVROS  
DIDÁTICOS: desafios no campo da democratização da  
educação / Ana Valéria Dias Pereira. -- Rio de  
Janeiro, 2020.  
231 f.

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2020.

1. Democratização da Escola. 2. Ciclos Escolares.  
3. Livros Didáticos. 4. Materialismo Histórico-  
Dialético. I. Fetzner, Andréa Rosana, orient. II.  
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**TESE DE DOUTORADO**

**Ana Valéria Dias Pereira**

**ESCOLA EM CICLOS E UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: DESAFIOS NO  
CAMPO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 27/05/2020.

*Andréa Rosana Fetzner*

---

Profª. Drª. Andréa Rosana Fetzner  
(orientadora)

*Guaracira Gouvêa de Sousa*

---

Profª. Drª. Guaracira Gouvêa de Sousa  
(avaliadora interna)

*Marcia Soares de Alvarenga*

---

Profª. Drª. Marcia Soares de Alvarenga  
(avaliadora externa)

*José Clovis de Azevedo*

---

Prof. Dr. Jose Clovis de Azevedo  
(avaliador externo)

*Claudia de Oliveira Fernandes*

---

Profª. Drª. Claudia de Oliveira Fernandes  
(avaliadora interna)

Dedico essa tese à classe trabalhadora, pois foi nela que pensei durante toda pesquisa. Também dedico aos militantes de esquerda, marxistas ou não, pois também foi neles que pensei quando pensava na classe trabalhadora, durante toda pesquisa. Pensei que um dia pudéssemos nos unir, nos fortalecer e nos organizar para lutarmos, juntos, por um mundo melhor, um mundo democrático, logo, um mundo não capitalista.

## AGRADECIMENTOS

Com exceção desses agradecimentos e da apresentação da pesquisa, que são momentos de escritas muito particulares, todo corpo desta tese é escrito na primeira pessoa do plural. Essa característica, além de fazer parte dos ensinamentos recebidos de meu pai, é justificada por ser a única forma possível de registrar percursos, reflexões e resultados de um trabalho que jamais teria tido condições de ser produzido sem as imensuráveis contribuições que recebi e as quais faço, aqui, um pequeno reconhecimento.

Começo com minha gratidão direcionada à família, que é grande, com amados netos, afilhada, sobrinhos, irmãos, cunhados (com Serginho *in memoriam*) e tantas queridas e queridos que me ajudaram de forma direta ou indireta, cujos nomes não cabem nessas linhas, mas estão guardados do lado esquerdo do peito. Um agradecimento, contudo, mais que especial, não poderia deixar de registrar aos meus pais Valquíria e Otto, que me deram os suportes materiais (aqueles mesmos de alimentar o corpo); os suportes emocionais, me ouvindo, dando conselhos, ficando perto de mim, me incentivando e me presenteando com suportes espirituais, pois foram os que me ensinaram a fé e, vigilantes como são, não me deixaram perdê-la. Ainda na grande família, um agradecimento também especial às minhas irmãs Andréa e Marcele, que me ajudaram durante todo o percurso e, “intrometidas” que são, resolveram todos os meus problemas que tiveram ciência, inclusive tecnológicos, sempre preocupadas em assegurar que eu tivesse todo tipo guarida.

Agradeço aos meus amigos que, como já de costume, me apoiaram também nesta caminhada. Especialmente Beatriz Lugão, grande companheira e referência em nossa cidade e no estado do Rio de Janeiro, na luta pela democratização da escola, pela conquista e garantia de direitos da classe trabalhadora. Também um agradecimento especial a Amanda Borde, companheira de trabalho a quem devo, dentre outros, a informação de que a inscrição no Doutorado da UNIRIO estava aberta. A Eliane de Oliveira, que não mediu esforços em me ajudar a conseguir insumos para a realização deste trabalho; a Rejane Baptista, por todo apoio e fornecimento do material utilizado como base da análise que foi produzida neste estudo. E a Gelsom Rozentino, ex-orientador e grande amigo, que nunca deixou de me incentivar.

Um agradecimento especial para meus colegas de trabalho das redes públicas de educação municipal e estadual de São Gonçalo e do CEDERJ/UNIRIO. Foram tantos que me ajudaram que os nomes não cabem neste espaço. Mas para representar a todas e todos nomeio algumas pessoas que foram imprescindíveis para que este trabalho tivesse condições objetivas de acontecer: Na rede municipal minhas amigas Supervisoras Educacionais Marize Gois, Rosa Therezinha, Izolina Dias, por todas as colaborações e conversas nas idas e vindas entre São Gonçalo e Maricá. À Janaína Badini pelas imensuráveis ajudas e pela fé em São José Operário. À Marta Rabibe, brava guerreira que usa sua força para garantir que o serviço público seja um direito de todas e todos e não um privilégio de poucos: obrigada! A Cláudia Simão, Sandra Costa, Mônica Motta, Marcelo e Francienne, pelo apoio recebido e pelo fornecimento de dados e materiais importantes para realização deste trabalho. Na rede estadual minhas grandes companheiras Flávia Gonçalves, Suely Espírito Santo e Mônica Barros, que me ajudaram de forma mais que especial, generosa e imprescindível: muito obrigada! Também nessa rede, meus agradecimentos aos companheiros Leonardo César e Rogério Liberato, pelos debates e contribuições teóricas. Minha gratidão às minhas queridas Sônia, Maria, Cândida e Verinha, sempre tão gentis, cuidadosas e amigas. No CEDERJ/UNIRIO também pude contar com contribuições de vários colegas, mas Anelize Reynozo e Elaine Oliveira foram essenciais e grandes companheiras!

Meus agradecimentos para o pessoal da Universidade da Coruña, com os quais tive a oportunidade de ter uma convivência fraterna e de aprendizado. Destaco os funcionários do “comedor”, da biblioteca, da copiadora, da Oficina de relações internacionais, dos colegas da disciplina “Avaliación de recursos e materiais didacticos”. Agradecimentos singulares à Jucilene Moura e à Juliana Mezomo, que tornaram minha estada em Espanha mais perto de casa. Agradeço à Cathryn (Cata), ao Carlos, à Begoña, ao Jaime, ao Narciso e aos demais professores com os quais aprendi diversos assuntos, inclusive sobre a história e a cultura urbana e rural da Galícia/Espanha. E minha gratidão especial ao Professor Dr. Jurjo Torres Santomé pelo acolhimento, disponibilidade, convivência, ensinamentos e pelo exemplo de ser humano fraterno e dedicado aos povos discriminados e explorados pelas elites dominantes, brancas e machistas (principalmente os africanos e americanos), da maneira mais simples, envolvente e respeitosa, digna do grande Mestre que é: obrigada!

Meus agradecimentos também são para as professoras, professores, funcionários (Luiz e Leandro) e colegas da turma de 2016 do Programa de Doutorado em Educação

da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pessoas com quem aprendi e pude contar em diferentes momentos. Mas um agradecimento especial aos com quem mais convivi como o Cosme, a Saraa, a Anne e a Cláudia, pelo companheirismo e debates de qualidade. E minha gratidão particular à amiga Andressa Vidal, pelo cuidado e companheirismo de todas as horas, sobre todas as coisas. Também na UNIRIO meus agradecimentos às companheiras e companheiros que formam o Grupo de Estudos e Pesquisa: Avaliação e Currículo (GEPAC), pela convivência cordial e pelos valiosos debates, que tanto enriqueceram este trabalho e minha vida.

Minha gratidão aos Professores da banca examinadora, Profa. Dra. Guaracira Gouvêa de Sousa; Profa. Dra. Marcia Soares de Alvarenga, Prof. Dr. Jose Clovis de Azevedo e a Profa. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Fernandes, pelas disponibilidades e pelas importantíssimas, cuidadosas e generosas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Contribuições que foram concedidas fraternalmente e diretamente nas bancas de qualificação e indiretamente nas produções publicadas, pois todos vocês foram e são referências intelectuais importantes tanto para a produção deste trabalho, como para minha formação acadêmica, profissional e humana.

Minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréa Rosana Fetzner, pessoa admirável, grande militante de esquerda e que se tornou uma grande companheira. Gratidão pelas cuidadosas orientações, pelo apoio às minhas escolhas (mesmo não concordando com todas), pela parceria detalhista em relação à produção da pesquisa e pela preocupação com minha vida particular, participando de momentos felizes e muito difíceis, como a perda de entes queridos. Obrigada!

*Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez  
que se comete uma injustiça no mundo, então somos  
companheiros.*

**(Ernesto (Che) Guevara)**

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida em estudos de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO), com estágio de Doutorado-Sanduiche financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade da Coruña (UDC), tem como tema orientador os desafios de se utilizar livros didáticos organizados para o ensino seriado em escolas organizadas em ciclos, cujo fundamento basilar é a democratização da escola. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os conteúdos de livros didáticos utilizados na rede pública municipal de educação de São Gonçalo e sua relação com a democratização da escola. Para realização dessa tarefa propusemo-nos situar, historicamente, a implementação da organização escolar em ciclos (na cidade), sua estrutura, fundamentos teóricos e como os livros, utilizados no cotidiano, são escolhidos e distribuídos. A análise do material seguiu por meio do materialismo histórico-dialético, esmiuçado em procedimentos operacionais do método regressivo/progressivo. Foram analisados livros didáticos utilizados em 37 de 81 Unidades Educacionais, acerca dos conteúdos e das formas como são abordadas questões de gênero, cor, raça e classe social. Dessa análise percebemos formas concebidas e percebidas da história dos livros didáticos, da história da organização da escola em ciclos no município em referência e obtivemos resultados que apontaram os livros didáticos como próximos da negação das identidades dos estudantes e da negação da existência de classes sociais. O que os distancia da proposta de democratização, presente na escola em ciclos, e necessária para o desempenho de esforços em contribuir com a formação da consciência de classe da classe trabalhadora local, base motivadora das pesquisas que temos realizado.

Palavras-chave: Democratização da Escola; Ciclos Escolares, Livros Didáticos, Materialismo Histórico-Dialético.

## ABSTRAT

This study, developed under a Doctorate in Program in Postgraduate in Education at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (PPGEdu / UNIRIO), with a stage in Doctorate-Sandwich financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in Postgraduate in Education at the Faculty of Educational Sciences of the University of Coruña (UDC), its main theme is the challenges that exist in a school organized in cycles where children study with books produced for schools organized by the serial system. Where in the first type of school there is the objective of democratizing all school relations, while in the second, there is no such objective. The general objective of the research was to analyze the contents of textbooks used in the public school system of São Gonçalo and its relationship with the democratization of the school. To accomplish this task, we have sought to understand, historically, how this school was implemented (in the city studied), how this school is structured, what are the theoretical foundations of that school and how the books used in it are chosen and distributed to students. The analysis of the material followed historical-dialectical materialism, using the regressive / progressive method. Didactic books used in 37 of the 81 Educational Units were analyzed. The analysis aimed to find out how gender, color, race and social class issues are addressed in textbooks. From this analysis, we perceived conceived and perceived forms of the history of textbooks, of the history of school organization in cycles in the municipality in reference and obtained results that pointed out textbooks as close to the denial of students' identities and the denial of the existence of social classes. What separates these books from the democratization proposal, which is present in the school in cycles, and which is necessary to carry out actions that contribute to the formation of class consciousness of the local working class, which motivates the studies that we have dedicated .

Keywords: Democratization of the School; School Cycles; Didatic Books; Historical-Dialectical materialism.

## RESUMEN

Esta investigación, desarrollada en estudios de Doctorado junto al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (PPGEdu / UNIRIO), con una pasantía financiada por la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), en forma de doctorado sándwich con el Programa de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Coruña (UDC), tiene como tema los desafíos del uso de libros de texto organizados para la enseñanza serial en escuelas organizadas en ciclos, cuya base fundamental es la democratización de la escuela. El objetivo general de la investigación fue analizar el contenido de los libros de texto utilizados en el sistema escolar público de São Gonçalo y su relación con la democratización de la escuela. Para cumplir con esta tarea nos propusimos conocer la historia de la implementación de la organización escolar en ciclos (en la ciudad), su estructura, fundamentos teóricos y cómo se eligen y distribuyen los libros utilizados por los estudiantes. El análisis del material siguió a través del materialismo histórico-dialéctico, utilizando los procedimientos del método regresivo / progresivo. Se analizaron los libros de texto utilizados en 37 de las 81 Unidades Educativas, en cuanto a los contenidos y las formas en que se abordan los temas de género, color, raza y clase social. A partir de este análisis, percibimos formas concebidas y percibidas de la historia de los libros de texto, la historia de la organización escolar en ciclos en el municipio en referencia y obtuvimos resultados que apuntaban a los libros de texto como cercanos a la negación de las identidades de los estudiantes y la negación de la existencia de clases sociales. Lo que los aleja de la propuesta de democratización, presente en la escuela en ciclos, y que es necesaria para la realización de esfuerzos para contribuir a la formación de la conciencia de clase de la clase obrera local, que siempre ha sido la base motivadora de las investigaciones que hemos realizado.

Palabras clave: Democratización de la Escuela; Ciclos Escolares; Libros de Textos; Materialismo Histórico-Dialéctico.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01:** Página de livro didático destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental
- Figura 02:** Página de livro didático destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental
- Figura 03:** Capa do livro “A África na escola brasileira”
- Figura 04:** A criança negra não tem família própria e é imprudente
- Figura 04b:** A criança negra é descontextualizada, imprudente/desobediente
- Figura 05:** Correio Braziliense
- Figura 05a:** Tabela no Parecer Ruy Barbosa de 1882: “Escolas no Brasil Império”
- Figura 05b:** Fazenda Colubandê
- Figura 05c:** Praça Esthefânia de Carvalho (Praça do Zé Garoto)
- Figura 06:** Capa da Revista do IHGB de 1839
- Figura 07:** Capas dos livros 1, 2 e 3 da Coleção “Eu Gosto”
- Figura 08:** Capas dos livros 4 e 5 da Coleção “Eu Gosto”
- Figura 09:** Interseção dos conjuntos das capas
- Figura 10:** Colégio Municipal Presidente Castello Branco (C.M.P.C.B.)
- Figura 11:** Imagem via satélite da área total do C.M.P.C.B.
- Figura 12:** Telegrama recebido do Ministro da Educação, em 17 de março de 1970
- Figura 13:** A inauguração do CMPCB de acordo com o jornal local
- Figura 14:** Cartaz do SEPE anunciando uma assembleia no Castello Branco
- Figura 15:** Guerreiro Cunhambebe
- Figura 16:** O Clube Tamoio
- Figura 17:** Questão de gênero: Professor ou Professora?
- Figura 18:** A mulher na cozinha ensinando a próxima geração
- Figura 19:** “A gulosa disfarçada”
- Figura 20:** Parte da “lenda do papa-figo”
- Figura 21:** Valente
- Figura 22:** Negros e Brancos em páginas do Livro 1
- Figura 22a:** Cemitério dos Gringos: “Monumento aos judeus vítimas do holocausto”
- Figura 22b:** A Hospedaria da Ilha da Flores – Neves/São Gonçalo/RJ
- Figura 22c:** Imagem da página 145 da figura 22
- Figura 23:** Negros e Brancos em páginas dos Livros 2, 4 e 5
- Figura 24:** Indígenas nas páginas dos Livros 2, 3 e 4

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 01:** Teses do Eixo Complementar – Total: 25

**Tabela 02:** Teses do Eixo Principal – Total: 21

**Tabela 03:** Caminhos percorridos pelas teses do eixo principal – Total: 21

**Tabela 04:** Livros didáticos de Língua Portuguesa (Encomendas em 2017 para 2018) –  
Total de UE: 76

**Tabela 04:** Livros de didáticos de Língua Portuguesa - Total de UE: 76

**Tabela 05:** Livros de didáticos de Língua Portuguesa - Total de UE: 05

**Tabela 06:** Ranking dos livros didáticos encomendados e distribuídos em 2017 para uso  
em 2018

**Tabela 07:** Número de escolas no Brasil Império – Parecer Ruy Barbosa de 1882

**Tabela 08:** Agrupamentos de Classes Sociais - Classes Econômicas

**Tabela 09:** Classes Sociais, Critério da ABEP, População de São Gonçalo

**Tabela 1 dos apêndices:** Produções sobre Ciclos de Formação no catálogo da CAPES

**Tabela 2 dos apêndices:** Produções sobre Ciclos de Aprendizagem/ Catálogo CAPES

**Tabela 3 dos apêndices:** Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem.

**Tabela 4 dos apêndices:** Produções encontradas com a palavra-chave CICLOS

**Tabela 5 dos apêndices:** a busca em Teses e Dissertações – Total: 3.855

**Tabela 6 dos apêndices:** Busca em Teses de Doutorado: Total: 312

**Tabela 7 dos apêndices:** Categorias: Total: 17 - Produções: Total 309

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1:** Progressão dos autodeclarados pretos (2012 a 2014)

**Gráfico 2:** População brasileira em 2014 - Total: 201.783 milhões

**Gráfico 3:** Questão de gênero: Presença de mulheres em 288 páginas com imagens

**Gráfico 4:** Questão de gênero: Presença de homens em 288 páginas com imagens

**Gráfico 5:** Questão racial no gênero feminino: Presenças de mulheres negras e brancas

**Gráfico 6:** Questão racial no gênero masculino: Presenças de homens negros brancos

**Gráfico 7:** Presenças de mulheres e homens por páginas e por cor/raça

**Gráfico 8:** Análise quantitativa: representações nos livros e população gonçalense

## **LISTA DE MAPAS**

**Mapa 1:** A localização de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro

**Mapa 2:** A cidade de São Gonçalo, distritos e limites

**Mapa 3** (no ANEXO A): Localização das escolas por bairros

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Sinopse da estruturação dos Ciclos em São Gonçalo

**Quadro 2:** Sinopse da estruturação dos Ciclos de acordo com executivo do poder local

## LISTA DE SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa  
BM – Banco Mundial  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CDM - Conselho dos Direitos da Mulher  
CEDERJ - Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro  
CEOM - Centros Especiais de Orientação à Mulher (Zuzu Angel e Patrícia Acioli)  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CIUG - Centro Interescolar Ulisses Guimarães  
COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático  
COVID - 19 - COrona VIRUS Disease (Doença do Coronavírus) – 2019  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CMPCB – Colégio Municipal Presidente Castello Branco  
CNIF - Complexo Naval da Ilha das Flores  
DEAM - Delegacia de Atendimento à Mulher  
DO – Diário Oficial  
EF – Ensino Fundamental  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EUA – Estados Unidos da América  
FFP – Faculdade de Formação de Professores  
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo  
FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FNT – Fórum Nacional do Trabalho  
FTD - Frère Théophile Durand  
GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisa: Avaliação e Currículo  
IBEP — Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INL - Instituto Nacional do Livro  
ISP-RJ - Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro  
IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e estudos Afro-Brasileiros

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo  
MEC - Ministério da Educação do Brasil  
NEBAS - Necessidades Básicas  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG – Organização não governamental  
PCP – Partido Comunista Português  
PDS - Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PME - Plano Municipal de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPS - Partido Popular Socialista  
RS – Rio Grande do Sul  
SciELO - Scientific Electronic Library Online  
SAERJ - Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro  
SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2  
SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação  
SEDEPRON - Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras  
SG – São Gonçalo  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SEMCELTUR – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro  
SESC - Serviço Social do Comércio  
TSE - Tribunal Superior Eleitoral  
TCH – Teoria do Capital Humano  
UDC – Universidade da Coruña  
UE – Unidade Educacional  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I.....	33
METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO .....	33
1.1.    Diagnóstico: o levantamento de produções acadêmicas.....	38
1.1    O levantamento no portal da SciELO.....	55
1.2    O levantamento dos livros didáticos.....	64
CAPÍTULO II.....	70
SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO... ..	70
2.1    Um pouco de história.....	76
2.1.1 Tracejados sobre a história do livro didático no Brasil.....	76
2.1.2 Tracejados sobre a configuração do Programa Nacional do Livro Didático .	90
2.1.3 Tracejados sobre a história dos ciclos e a escola em São Gonçalo... ..	92
2.1.4 Tracejados sobre a cidade de São Gonçalo e a escola em ciclos... ..	105
CAPÍTULO III .....	119
CONFLITOS E CONVERGÊNCIAS ENTRE A MATERIALIDADE DA LÓGICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS E A RADICALIZAÇÃO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA .....	119
Sobre quais livros estamos falando.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	185
APÊNDICES .....	206
ANEXOS .....	223

## APRESENTAÇÃO

Os homens fazem sua própria história,  
mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha  
e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente,  
legadas e transmitidas pelo passado.  
*Karl Marx*

Essa é uma das frases de Marx que eu mais gosto. Marx chegou a ser poeta antes de se dedicar a pensar e a escrever sobre o mundo. Martins (2011) diz que Marx era um mau poeta e que teria sido, inclusive, desencorajado por seu pai a seguir pelos caminhos dessa arte. Eu não tenho condições de avaliar os ditos longos poemas de Marx, mas essas palavras que ele utiliza no início das reflexões contidas em seu livro “O 18 de Brumário de Louis Bonaparte” são para mim de uma beleza e significado tão profundos, que me permito refletir ou simplesmente admirá-las, com uma frequência maior do que a que geralmente me dedico com outros pensamentos. Todas as vezes que paro para pensar nessa frase minha imaginação se mistura com a materialidade de minha realidade e me vejo nela. Me vejo tal como agora vejo esta pesquisa que é fruto de histórias e inquietações que se originaram não somente durante o período de doutoramento, mas muito antes de meu ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Esta pesquisa, cuja tese é a de que os ciclos enquanto proposta de organização escolar pode contribuir para democratizar as escolas e ter na utilização dos livros didáticos um de seus desafios, não surge como um “raio caído de um céu azul” (Marx, 1978, p. 332). É verdade que ela (esta pesquisa) só se tornou possível devido às circunstâncias geradas durante o período de doutoramento, mas também é igualmente verdade que ela (esta pesquisa) só foi possível acontecer em virtude das diferentes oportunidades *legadas e transmitidas por meus antepassados*, assim como pelas diferentes oportunidades recebidas, conquistadas e desfrutadas no presente.

Desse conjunto de situações que nos legaram condições de poder nos lançar no desafio de fazer um Doutorado, transgredindo diferentes obstáculos para ter um pouco de autonomia no facejo de minha história, destaco duas pesquisas acadêmicas: 1) a produzida na Graduação em História, quando analisamos a bancada dos empregadores no Fórum Nacional do Trabalho (FNT), durante uma parte do governo Lula (PEREIRA, 2008); 2) a pesquisa produzida em âmbito de Mestrado em Educação, quando

analisamos o conceito de democracia sob a perspectiva dos profissionais da educação em São Gonçalo/RJ, em face às políticas públicas educacionais na cidade de São Gonçalo/RJ (PEREIRA, 2011). Nas investigações em torno da participação da bancada dos empregadores no fórum tripartite que era o FNT (formado pela bancada dos trabalhadores, dos empresários e do governo), identificamos a composição de diferentes setores do empresariado brasileiro, suas empresas, interesses e muitas das percepções sobre as funções dos trabalhadores. E o que mais nos chamava atenção eram as formas de organização e funcionamento de suas associações, assim como se articulavam os intelectuais orgânicos que representavam seus interesses em diferentes debates, onde poucos consensos foram consolidados. Na pesquisa produzida em âmbito de Mestrado em Educação, priorizamos conhecer as relações engendradas entre os profissionais da educação pública da cidade de São Gonçalo e o governo local, durante um período que compreendeu os anos de 1990 a 2010. Naquela investigação o centro das discussões girava em torno do conceito de democracia, da identificação dos interesses dos profissionais protagonistas da pesquisa e de como era a percepção dos mesmos acerca das possibilidades de conciliação entre seus interesses e os do poder público da cidade.

Essas investigações passadas estão presentes, direta e indiretamente, na atual pesquisa que essas breves palavras se propuseram a apresentar. Uma pesquisa que, em linhas gerais, como mencionado anteriormente, compôs-se da tese de que os ciclos, enquanto proposição de organização escolar que pretende colaborar com a democratização da escola, tem no emprego dos livros didáticos em sua prática cotidiana um de seus grandes desafios. É importante, contudo, destacar que essa tese não foi delimitada desde o início de nossas investigações (investigações que foram motivadas pelo desejo em contribuir minimamente com a organização da militância política dos profissionais da educação pública do município de São Gonçalo/RJ). Pensávamos que nossa pesquisa deveria estar à serviço das professoras e professores que estão na linha de frente da educação básica e pública da cidade, assim como de todas e todos os profissionais da educação que estão diariamente formando e sendo formados por nossos estudantes. Um serviço que deveria contribuir com os trabalhos já realizados pelo Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE/SG) e pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) - única universidade pública presente na cidade. Pensávamos em contribuir com esses trabalhos, no sentido de colaborar com a compreensão acerca da importância sobre o papel de educadoras e educadores na educação pública; sobre a importância da

união das trabalhadoras, trabalhadores da educação e comunidade escolar. Pensávamos em contribuir com as reflexões sobre a necessidade de nossa formação teórica; sobre a necessidade de desenvolvimento e consolidação de nossa consciência de classe; assim como sobre a necessidade de agirmos de forma organizada para resistirmos contra a injustiça e lutarmos por uma sociedade mais democrática, solidária e justa, logo, não capitalista.

Diante desse panorama, diante dos inúmeros obstáculos visíveis e invisíveis que as e os militantes de nossa cidade se defrontam para levar a cabo essa empreitada maior, foi uma tarefa difícil a de selecionar qual seria a pequena parte de um desses obstáculos que nossa pesquisa poderia contribuir com reflexões teóricas que efetivamente ajudassem, em algum momento, o movimento organizado dos profissionais da educação pública do município. Além da procura por essa “parte de obstáculo” que se converteria no recorte de nossa pesquisa, o pensamento sobre qual seria a estratégia utilizada para o tratamento do mesmo, sempre nos acompanhou. Nessas reflexões era sempre Gramsci (2011) que nos inspirava com seu “acerto de contas” com a filosofia de Croce. Benedetto Croce foi um filósofo conterrâneo e contemporâneo de nosso pensador sardo (Gramsci), que durante a instauração e consolidação do fascismo de Benito Mussolini, na Itália do início do século XX, utilizou sua filosofia para atender aos interesses do novo governo que se instalava, em detrimento do povo italiano. Gramsci (2011), inconformado, nos Cadernos dedicados à “Introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Croce”, realizou uma profunda e minuciosa análise do pensamento desse autor e, como num “acerto de contas”, buscou desmistificá-lo para o povo italiano por meio de diferentes formas de confrontação teórica e prática.

Reflexões em torno do recorte do objeto e da metodologia privilegiada nesta pesquisa seguiram e se desenvolveram em diferentes momentos que o curso de Doutorado nos proporcionou. Momentos nas aulas que tivemos, nos diálogos com os colegas, nos eventos acadêmicos em que participamos, nos encontros com a orientadora, com o Grupo de Estudos e Pesquisa: Avaliação e Currículo (GEPAC), nos encontros com a banca de qualificação e no estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade da Coruña. Mas também nos momentos de estudos e investigação “solitários” e no dia a dia com minhas companheiras e companheiros educadores e educandos em duas redes públicas de educação (a municipal de São Gonçalo e a estadual do Rio de Janeiro). Ou seja, o recorte foi construído, coletivamente, durante todo nosso percurso do Doutorado. Contudo, é importante destacar que o momento do estágio na Universidade da Coruña

(UDC) foi categoricamente o que definiu o problema pesquisado: a utilização de livros didáticos seriados como orientadores de trabalhos pedagógicos em escolas organizadas em ciclos e as possíveis dificuldades que poderiam decorrer dessa situação concreta para a democratização da escola. Livros didáticos que se traduzem como desafio em propostas de organização escolar que primam pela democracia, não pelos livros em si, mas pelos conteúdos que apresentam, pela linguagem que utilizam, pelas imagens selecionadas por seus editores e pelas ações antidemocráticas que imagens e textos incentivam.

Dito isso, seguimos com a introdução da pesquisa onde descrevemos, em linhas gerais, do que se ocupou este trabalho e de como nos ocupamos dele, de acordo com os conteúdos presentes nos três capítulos que compõem o estudo, assim como as considerações apêndices e anexos.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida em âmbito de Doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO), com estágio de Doutorado-Sanduíche, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade da Coruña (UDC), em Comunidade Autónoma da Galícia/Espanha.

A pesquisa tem como tema orientador os desafios de se utilizar livros didáticos organizados para o ensino seriado em escolas organizadas em ciclos, cujo fundamento basilar é a democratização da escola. Este tema, como dito na apresentação, é a representação do recorte que conseguimos elaborar de demandas identificadas no exercício da militância junto ao sindicato de professores e profissionais da educação do Estado do Rio de Janeiro (núcleo São Gonçalo), como também de nossa ação docente e formação acadêmica, que formam uma espécie de conjunto de nossas vivências. Vivências que são frequentemente mobilizadas pela busca em contribuir com a *instrução*, *agitação* e *organização* dos profissionais da educação de São Gonçalo em defesa dos interesses da classe trabalhadora. Tal como nos inspira Gramsci em L'Ordine Nuovo (1919, p.1) quando nos diz: *“Instrui-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força”*<sup>1</sup>.

Nossa atuação no Sindicato, além de nossa formação acadêmica, têm se traduzido, também, em realização de trabalhos e participações em organizações de projetos que visam a formação política de professoras e professores, por meio de um “acerto de contas” (“à moda gramsciana”) que problematiza relações de forças que disputam a organização escolar (principalmente duas: a da escola como aparelho ideológico de estado e a da escola como um espaço de desenvolvimento de relações democráticas e de resistência). Nesse sentido, este trabalho pretendeu colaborar com reflexões em torno da questão sobre a constituição de uma escola democrática, tal como se configura os fundamentos, principalmente filosóficos, da escola organizada em

---

<sup>1</sup> Na página 54 do Volume 1 dos Cadernos do Cárcere existe uma explicação sobre essas palavras de ordem criadas por Gramsci e publicada na revista L'Ordine Nuovo em 1919, cujo trecho completo vale a pena reescrever: “1919- Em abril, Gramsci, Tasca, Togliatti e Umberto Terracini decidem criar a revista L'Ordine Nuovo [A Nova Ordem], com o subtítulo “Resenha semanal de cultura socialista”. Gramsci é o secretário de redação. Em 1º de maio, sai o primeiro número da revista, que, ao lado do título, traz as

ciclos. Uma escola que, conforme podemos conferir nas palavras de Azevedo (2008) sobre sua implementação em Porto Alegre/RS, é uma escola que se configura como exemplo de resistência às políticas neoliberais para educação que, naquele momento histórico (década de 1990), se recrudesciam no que ficou conhecido como a Reforma educacional dos anos 90 (SHIROMA, *et al*, 2011), como veremos adiante, no Capítulo II desta pesquisa.

(...) a participação e o princípio da radicalização da democracia transformaram-se em método instituinte do processo de reestruturação da escola [tradicional]. (...) O sistema municipal de ensino foi organizado considerando a democracia em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e ao conhecimento. (...). Filosoficamente, esta escola, que assume o compromisso da aprendizagem para todos sem exclusão, repensa-se e organiza-se por inteiro, ou seja, repensa seus tempos e espaços a fim de que estes sirvam aos estudantes e não “se sirvam” destes. (AZEVEDO, 2008, p. 18; 24)

Esses fundamentos filosóficos que estiveram na base das ações que reorganizaram a escola em Porto Alegre, também estiveram presentes nos documentos oficiais que instauraram a escola em ciclos na cidade de São Gonçalo constituindo, nas palavras de Sánchez Gamboa (2014), nossa “situação problema” que, de acordo com esse autor, apresenta-se antes do problema da pesquisa. Seguindo essa orientação metodológica podemos descrever a situação problema desta pesquisa como uma situação localizada na cidade de São Gonçalo, onde a rede ordenada em ciclos desde 1999 indica, oficialmente, que a prioridade é a de agrupar as crianças por faixa etária e não pelos conhecimentos previamente (e supostamente) adquiridos, tal como apregoa os princípios dos ciclos (FETZNER, 2014)<sup>2</sup>. Mas que, no cotidiano escolar, o principal material de apoio do professor é o livro didático editado para ser utilizado na escola seriada. Aquela que agrupa os educandos pelos conhecimentos previamente (e supostamente) adquiridos. Dessa situação problema temos, em Sánchez Gamboa (2014), condições objetivas de elaboração de nosso problema de pesquisa que é a utilização de livros didáticos seriados como orientadores do trabalho pedagógico em escola organizada em ciclos e as possíveis dificuldades que podem decorrer disso para a democratização da escola.

---

<sup>2</sup> FETZNER e KRUG são assinaturas da mesma autora (hoje, Andréa Rosana Fetzner) em momentos diferentes da história de sua vida privada.

Continuando com os procedimentos indicados por esse autor, seguimos com a descrição das questões que foram produzidas, da pergunta síntese, da justificativa, dos objetivos e das demais indicações metodológicas (referencial teórico-metodológico e procedimentos) da pesquisa. Procedimentos que, no decorrer do texto, demonstraremos que recorreremos à Lefebvre (1991 e 2006) com seu método *regressivo/progressivo* que operacionaliza o materialismo histórico dialético por meio de etapas que problematizam historicamente a realidade concreta, concebida e percebida pelos sentidos humanos. Problematização que nos possibilita conhecer a realidade que é vivida no que o autor chamou de espaços subalternos da cidade. Um destaque, contudo, ainda sobre uma fase anterior à aplicação do método *regressivo/progressivo* - a da formulação do problema - damos a uma das contribuições de Frigotto (1999) que auxiliaram nossas reflexões:

Ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma problemática mais ampla. (...) [Mas, de outro lado, também] quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos de um patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. (FRIGOTTO, 1999, p. 87).

Corroborando com essas palavras e com a necessidade de um breve inventário, iniciamos a descrição de nossa problemática partindo da realidade que vivenciamos na rede pública de educação do município de São Gonçalo. Realidade cujo conhecimento prévio que possuímos foi possibilitado por uma prática escolar que soma mais de vinte anos de experiência/vivência. Vivência que nos oportuniza delinear a organização escolar da rede pública que, em linhas gerais, se configura como uma rede de educação estruturada no primeiro segmento do ensino fundamental em ciclos escolares, mas, como já mencionado acima, utiliza como principal instrumento do trabalho docente, livros didáticos editados para atender a escola seriada.

Essa realidade escolar, delineada (em linhas gerais) por nossa vivência e registrada em documentos fornecidos pelo Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo para realização de trabalhos da Supervisão Educacional<sup>3</sup>, é formada por uma rede pública municipal que em julho de 2019 possuía cento e dez Unidades Educacionais atendendo um total de quarenta e quatro mil e trinta e nove estudantes. Sendo vinte e cinco mil, quinhentos e dois estudantes matriculados no 1º Segmento do

---

<sup>3</sup> O arquivo é pessoal e uma cópia foi pensada no “ANEXO B” desta pesquisa.

Ensino Fundamental (que é legalmente estruturado em Ciclos Escolares). Os demais dezoito mil, quinhentos e trinta e sete estudantes se encontram em outros níveis e modalidades de ensino, como a Educação Infantil, o 2º Segmento do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, dentre outros. Enquanto a quantidade de professores e professoras soma o número de dois mil e quinhentos<sup>4</sup> profissionais atuando no Ensino Fundamental e nos demais segmentos e modalidades. Das cento e dez escolas, o presente estudo considerou os dados levantados de oitenta e uma Unidades Educacionais<sup>5</sup> que participaram do processo de encomenda e recebimento de livros didáticos (em 2017) para utilização dos estudantes das turmas iniciais do Ensino Fundamental (1º Segmento), no decorrer do ano de 2018. Processo promovido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>6</sup>. Um programa que compra e distribui livros didáticos aos estudantes de todo Brasil que estejam devidamente matriculados nos níveis da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, da chamada modalidade *regular* e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o delineamento desse breve panorama, retornamos às reflexões sobre a organização da pesquisa e destacamos Sánchez Gamboa (2014) quando fala sobre a importância de se identificar o referencial teórico-metodológico desde o início do trabalho. Uma identificação como forma de delimitação do tratamento do problema da pesquisa e como forma de dar ciência as leitoras e leitores acerca da lógica que orientou os trabalhos do (a) pesquisador (a). Orientações que seguimos identificando nosso referencial sobre a definição da escola organizada em ciclos como uma

(...) proposta de enturmação escolar em que não mais se agrupam os alunos de acordo com um pretense conhecimento anterior adquirido. A enturmação escolar segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência). Na prática, o aluno entraria em uma turma escolar e permaneceria nela até o final do ensino fundamental. As experiências mais conhecidas foram nas administrações populares no município de São Paulo (tendo Paulo

---

<sup>4</sup> Esse quantitativo é aproximado e corresponde ao ano de 2016. (CARVALHO, 2019).

Nota: solicitamos os dados atualizados em 2020, junto à Secretaria Municipal de Educação e ao Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro, mas diante da pandemia causada pelo Sars-Cov-2, que se abateu sobre a humanidade, não tivemos condições de buscar pessoalmente os dados atualizados até a finalização deste trabalho.

<sup>5</sup> Número obtido dos registros do FNDE sobre as escolas que participaram da escolha de livros do Plano Nacional do Livro Didático, em 2017, para serem utilizados em 2018. (SISTEMA...,2017).

<sup>6</sup> Por meio do Informe nº 38/2019 - COARE/FNDE o “Ministério da Educação informa essa nova nomenclatura do programa que antes era chamado apenas de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”. (BRASIL, 2019).

Freire como secretário de Educação), de Belo Horizonte (Escola Plural), e em Porto Alegre (Escola Cidadã). (FETZNER, 2009, p. 54 -55).

A autora nos diz que nessa forma de enturmação os estudantes são agrupados por idades aproximadas e não pelos resultados de avaliações que supostamente mediriam o quanto de conteúdo previamente estabelecido os educandos teriam conseguido se apropriar. Essa forma de agrupamento por faixa etária, diferentemente de como ocorre nos agrupamentos das escolas seriadas, é uma forma de organização que rompe radicalmente com a escola tradicional. Rompimento que possibilita que a escola se torne um espaço com maior sentido para o educando e mais democrático também. Pois o agrupamento por faixas etárias diferentes é uma forma de excluir aquelas e aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelos fundamentos da escola seriada. Esse rompimento com a estrutura da escola tradicional contribui com a organização de nosso entendimento (e formulação de nossa hipótese) de que o conceito de escola em ciclos se traduz, também, como escola democrática e, por isso, essencial instrumento na luta de classes. Uma escola democrática que, como nos diz Azevedo (2007a), é radicalizada. Como, por exemplo, uma escola onde a gestão é profundamente compartilhada com toda comunidade escolar, tal como aconteceu na Escola Cidadã nos anos de 1990. Uma radicalização que implica em ações efetivas que possibilitem a concretização de mudanças tanto estruturais, como conceituais. Mudanças essas que são fundamentais para que ocorra uma ruptura com a perspectiva mercadológica da escola contemporânea: a *mercoescola*.<sup>7</sup>

(...) Em 1989, inicia-se, em Porto Alegre, um novo processo político, caracterizado pela radicalização da democracia por meio da participação, visando à desprivatização do Estado e à construção de uma esfera pública de decisões. Espaços onde a cidadania exerce a gestão e o controle social do Estado. A participação descentraliza as decisões. O planejamento passa a ser participativo, e a tecnoburocracia estatal tem que mediar e orientar as suas competências em consonância com as deliberações coletivas. (...) (AZEVEDO, 2007b, p.15).

Diante do exposto e com o intuito de, segundo Sánchez Gamboa (2014), dar prosseguimento à demarcação acerca do ponto de vista que orientou os trabalhos desta

---

<sup>7</sup> O conceito de *mercoescola*, desenvolvido por Azevedo (2007a), é um importante conceito - que nos dedicaremos mais adiante - onde o autor nos apresenta a submissão da escola ao mercado capitalista. Uma submissão materializada em sua conversão a uma espécie de “extensão” da empresa privada, cujo objetivo maior é trabalhar em prol do mercado.

pesquisa, registramos, inicialmente, que entendemos que os Ciclos de Formação são os que mais atendem aos princípios de uma escola onde a *ação pedagógica (...) [tem] como fundamento a construção de conhecimentos significativos, integrados à vida do aluno e não na mera transmissão de informações* (Art.77; Portaria SEMED/010/04, on-line, p. 15). Como também corroboramos com Fernandes (2008) sobre o caráter conflituoso e inquieto dessa escola:

A escola em ciclos, por ser uma escola na qual exige-se uma mudança, torna-se, mais do que as outras, em uma escola em conflito, inquieta, uma vez que tudo está sendo questionado: a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços, pois bem, essa escola solicita muito mais do corpo docente, das famílias, da sociedade, com vistas a mobilizá-los para encontrar soluções em conjunto (...). Tais demandas acabam por comprometer muito mais a todos e com a construção de um projeto de escola que está sendo construído. (...) [e] que não pode abrir mão da utopia freiriana. (FERNANDES, 2008, p.108).

Na esteira dessa definição de Fernandes (2008) sobre a escola em ciclos, continuamos com os registros de nosso ponto de vista sobre compactuarmos como a lógica da escola organizada em ciclos de formação, que agrupa os estudantes por faixa etária (e não por meio da mensuração sobre o grau de apropriação de conteúdos pré-estabelecidos, como conhecimentos que devem ser apreendidos por todas e todos, ao mesmo tempo). Ao contrário dos livros didáticos que são organizados a partir da lógica do agrupamento de conteúdos pré-estabelecidos por especialistas, promovendo contradições acerca de sua utilização em espaços onde a organização dos conteúdos deve se orientar a partir das necessidades da comunidade escolar, conforme apregoa os princípios da escola em ciclos.

Dito isso, retornamos com as reflexões em torno do papel que o problema dispõe na pesquisa educacional, destacando três dos apontamentos encontrados em Sánchez Gamboa (2014, p.113, 116 e 117): 1) que a pesquisa deve buscar respostas para o problema, seja no campo empírico e/ou no teórico; 2) que a realidade a ser pesquisada, apresentada por meio de uma situação problema, deve ser desdobrada em questões e, depois, em uma pergunta-síntese; 3) que as pesquisas em educação se preocupem com as contribuições que possam oferecer à inovação de práticas pedagógicas.

Com os apontamentos de Sánchez Gamboa (2014) continuamos nossas reflexões sobre o problema desta pesquisa (que é a utilização de livros didáticos seriados como orientadores do trabalho pedagógico em escola organizada em ciclos, e as possíveis

dificuldades que podem decorrer disso para a democratização da escola) no campo empírico e teórico, desdobrando-as em questões. O autor também complementa sua abordagem sobre o papel da pesquisa como contribuinte do processo de inovação da prática pedagógica, destacando a função da pesquisa de compreender cuidadosamente o problema, por meio de um rigoroso procedimento metodológico, onde a indicação de se realizar um criterioso diagnóstico sobre o problema seria a condição para o desenvolvimento de uma pesquisa que pretende colaborar com a realização de ações que possam, de alguma forma, interferir na realidade (SÁNCHEZ GAMBOA: 2014, p. 112).

Assim sendo, nos debruçamos no sentido de procurar compreender como se daria o desenvolvimento de um inventário sobre o objeto de estudo, para além de sua aparência e essência a-histórica, mas em sua materialidade histórica e dialética. Ou seja, a partir do método de Marx que, além de registros “dispersos” em obras como “A ideologia Alemã”, “A crítica da economia política” e “O 18 de Brumário de Louis Bonaparte”, pouco escreveu sobre ele. Dessa forma, nessa etapa dos estudos, recorremos a Silva (2019) que, sem deixar de analisar a complexidade do método, nos ajudou a compreender esses “registros dispersos” destacando *três importantes elementos, autoimbricados, do método materialista histórico dialético: o ponto de partida da reflexão filosófica marxista, a análise que se eleva do mais simples ao mais complexo, a unidade dialética da essência e aparência do objeto.* (p. 44).

Sánchez Gamboa (2014) nos adverte que, para nos lançarmos nesse desafio de conhecer a essência da realidade objeto da pesquisa (apresentada na situação problema), é necessário um rigoroso procedimento metodológico, inclusive, na elaboração das questões, que servirão como base para o desenvolvimento da investigação. Enquanto Gomide e Jacomeli (2016), citando autores como Frigotto e Lowy, nos ajudam a compreender como operacionalizar esse rigoroso procedimento: buscando conhecer a realidade a partir de seus aspectos conflitivos, dinâmicos e históricos. Que, em nosso caso, se traduziu como a busca por conhecer o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade impressa nos conteúdos dos livros didáticos em contraposição aos princípios de radicalização da democracia na escola em ciclos, cuja história de construção democrática já nos indica que fundamentos diferentes seriam contraditórios a sua formação, conforme vimos em Fernandes (2008):

A construção dos ciclos no Brasil data das décadas de 60 e 70 e tem um crescimento nos anos 80 para as séries iniciais do Ensino Fundamental (os Ciclos Básicos de Alfabetização), tendo se ampliado para as demais séries ao longo dos anos 90. Essa construção histórica foi tecida por educadores, especialistas, professores que participaram de congressos, fóruns e não somente por gestores ou técnicos de secretarias de educação. (...). É importante entendermos tais experiências como fruto da construção histórica de educadores e administrações comprometidas com a escola pública e com a defesa do acesso da população à escola de qualidade. (FERNANDES, 2008, p. 97).

Dessa forma, pensando em nossa situação problema julgamos (como as autoras) que além de precisarmos compreender como se caracteriza atualmente a organização escolar em ciclos na rede pública do município de São Gonçalo, precisamos entender como essa escola se constituiu historicamente. Levando em conta, para isso, fontes de pesquisa que nos possibilitaram conhecer e analisar os conflitos e o dinamismo de seu desenvolvimento. Tal como a relação de seus fundamentos com os conteúdos que compõem o instrumento de auxílio à prática pedagógica, utilizado nas escolas da cidade lócus da pesquisa: o *livro didático*. Integrado a isso, foi preciso conhecer e analisar a composição desses livros didáticos, editados para escolas seriadas e utilizados em nossas escolas organizadas em ciclos, a fim de investigar a relação dessa composição com os princípios de democratização da escola. Assim, elaboramos as questões da seguinte forma:

1. Como a escola organizada em ciclos na rede pública municipal de São Gonçalo se configura em estrutura e fundamentos, de acordo com os documentos locais que a regularam e de acordo com o referencial teórico que conceitua essa escola?
2. Em qual contexto histórico – local, nacional e internacional - a organização escolar em ciclos foi implementada na rede pública municipal de São Gonçalo?
3. Como os livros didáticos foram e são inseridos nas escolas públicas da cidade? Quais são esses livros e escolas que os recebem?
4. Como a diversidade social, em particular a composição da população gonçalense, é representada nos conteúdos dos livros didáticos e de que maneira essa representação se conforma com os fundamentos da escola em ciclos?

E por fim, continuando com Sanchez Gamboa (2014), elaboramos nossa pergunta síntese, diante do problema de pesquisa, da situação problema e das questões as cremos

que nos ajudarão a compreendê-lo: Qual a relação histórica e política entre os conteúdos dos livros didáticos, utilizados na rede pública municipal de São Gonçalo, e a organização escolar em ciclos em um projeto de democratização da escola?

Tomando por base nossos conhecimentos prévios sobre a organização escolar do município *locus* da pesquisa (São Gonçalo), assim como estudos preliminares sobre o tema, a escolha da situação problema é justificada pela vontade de contribuir com a compreensão acerca do problema da pesquisa, que é *a utilização de livros didáticos seriados como orientadores do trabalho pedagógico, em escola organizada em ciclos e as possíveis dificuldades que podem decorrer disso para a democratização da escola*. Democratização essa que entendemos como primordial para a formação de sujeitos críticos, ativos e que, parafraseando Freire (2003), sejam capazes de ler as letras, mas, sobretudo, sejam capazes de ler o mundo.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os conteúdos dos livros didáticos<sup>8</sup> que estão sendo utilizados nas escolas da rede pública de ensino de São Gonçalo e sua relação com a democratização da escola.

E os objetivos específicos são:

- Situar historicamente a implementação da escola organizada em ciclos em São Gonçalo, assim como sua estrutura, fundamentos teóricos.
- Compreender como os livros didáticos são escolhidos e distribuídos na rede de ensino lócus da pesquisa.
- Analisar os conteúdos dos livros didáticos com o intuito de identificar sua relação com a realidade da comunidade pesquisada.

Para tanto, dividimos a pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo desenvolvemos uma análise sobre as questões construídas a partir do problema que é, como já mencionado, *a utilização de livros didáticos seriados como orientadores do trabalho pedagógico, em escola organizada em ciclos e as possíveis dificuldades que podem decorrer disso para a democratização da escola*. Nesse ponto é pertinente destacar que: 1) são reflexões teóricas que partem de questões concretas sobre a realidade vivida na escola organizada em ciclos na cidade em referência; 2) possuem o objetivo de refletir e contribuir com a análise dos livros didáticos; 3) possuem o propósito de cooperar com a análise dos dados coletados.

---

<sup>8</sup> Os livros analisados são livros de Língua Portuguesa e a justificativa dessa escolha encontra-se mais adiante.

No segundo capítulo buscamos realizar reflexões teóricas, por meio do materialismo histórico-dialético, esmiuçado em procedimentos operacionais pelo método regressivo/progressivo de Lefebvre (1991; 2006), destacando as formas de concebidas e percebidas da história dos livros didáticos e da história da organização da escola em ciclos em São Gonçalo.

No terceiro capítulo da pesquisa analisamos os conteúdos dos livros didáticos da coleção selecionada, cotejando-os com a realidade histórica e contemporânea da cidade e com os princípios de democratização da escola por meio da representatividade da diversidade da sociedade no que tange ao gênero, a cor, a raça e, sobretudo, a classe social.

## CAPÍTULO I

### **METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Neste capítulo nos dedicamos na abordagem dos procedimentos e referenciais metodológicos com os quais construímos a questão de pesquisa e desenvolvemos sua análise, que é o materialismo histórico-dialético, por meio dos procedimentos organizados por Lefebvre (1991) em seu método regressivo/progressivo. Também apresentamos o problema da pesquisa - a utilização de livros didáticos seriados como orientadores do trabalho pedagógico em escola organizada em ciclos e as possíveis dificuldades que podem decorrer disso para a democratização da escola - e realizamos reflexões teóricas originadas de situações sobre a realidade vivida na escola organizada em ciclos na cidade em referência.

Marcados o problema e a escolha do referencial teórico que embasa os fundamentos da escola organizada em ciclos, seguimos para a direção que encaminha os procedimentos de nossas investigações: o materialismo histórico-dialético operacionalizado pelo método regressivo/progressivo de Lefebvre (1991 e 2006).

Toda pesquisa, como criação científica, exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador. A palavra epistemologia vem do grego episteme que significa ciência, conhecimento; e logia, estudo. Chizzotti (1991) define a epistemologia como uma área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro. Quando nos propomos a estudar a história do pensamento humano, deparamo-nos com duas grandes concepções epistemológicas, fundamentalmente opostas, sobre o mundo e a realidade: a concepção metafísica e a concepção materialista. (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p, 65).

Iniciamos o processo de doutoramento com a escolha da concepção epistemológica já tomada, decorrente de nossa militância política e sindical. A concepção materialista histórica-dialética que acreditamos ser capaz de nos ajudar a compreender o uso dos livros didáticos em escolas organizadas em ciclos. Mas foi no estágio realizado com o Prof. Dr. Jurjo Torres Santomé (em âmbito de Doutorado

Sanduíche na Faculdade de Ciências e Educação da Universidade da Coruña) que a problemática foi delineada, resultando em uma questão problema que, em nosso entendimento, melhor definida.

Outro aspecto importante em relação à elaboração do problema foi o propósito que sempre tivemos em participar dos esforços empenhados pelo Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro/ núcleo São Gonçalo (SEPE/SG) no tocante das ações empreendidas a favor da formação política do professorado da rede pública de educação municipal daquele município. Esse propósito conduziu nossa investigação desde o início, dando origem a nossa problemática. Problemática essa que, sem grandes pormenores, podemos defini-la como uma inquietude gerada pela percepção da existência de contradições no tripé: escola, políticas e material didático, mais especificamente o material livro didático. Dito de outra forma, entre: 1) a escola organizada em ciclos - que teoricamente a conhecemos como uma escola fundada em preceitos democráticos; 2) a política de organização em ciclos das escolas públicas locais (município de São Gonçalo) e 3) o material didático disponibilizado para auxiliar a prática pedagógica de professoras e professores da rede pública de educação em questão: o livro didático.

Partindo dessa problemática, com o intuito de conduzir nossa revisão bibliográfica por meio do rigor metodológico sinalizado em Deslandes (2002), nos dedicamos na observação e na execução de procedimentos inerentes à dimensão técnica que, junto com a ideológica, caracteriza a dimensão científica do trabalho.

A dimensão técnica trata das regras reconhecidas como científicas para a construção de um projeto, isto é, como definir um objeto, como abordá-lo e como escolher os instrumentos mais adequados para a investigação (...). A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é mito (...). A dimensão científica de um projeto de pesquisa articula essa duas dimensões anteriores. (DESLANDES, 2002, p. 34 e 35).

A dimensão ideológica adotada – a materialista histórico-dialética - é a que nos orienta como método e como filosofia nesta pesquisa. Orientação que envidamos esforços para seguir observando tanto a análise realizada por Gorender (2001) na introdução de *A Ideologia Alemã*, como a de Konder (2002), que analisa aspectos

históricos acerca de interpretações marxistas em relação à noção<sup>9</sup> sobre o termo ideologia, destacando compreensões e discussões no meio acadêmico nacional.

Gorender (2001) nos diz que “*pertence ao consenso geral dos estudiosos do marxismo a tese de que é nesse livro (A Ideologia Alemã) que encontramos o nascimento do materialismo histórico de Marx e Engels*”. E que um desses célebres estudiosos marxistas (Althusser) ainda destaca que é em *A Ideologia Alemã* que acontece a ruptura entre o entendimento sobre o conceito de ideologia antes e depois de Marx e Engels (2001, p. VII). As diferenças históricas sobre o conceito de ideologia também são analisadas por Konder (2002) que nos alerta, dentre outros, sobre as discussões marxistas durante o início do século XX que, diante das conquistas dos movimentos operários no final do século XIX, passaram a tender para uma polarização entre revolucionários e revisionistas. Sendo os revolucionários aqueles que defendiam a ruptura com o sistema capitalista (e sua ideologia) e os revisionistas que defendiam a continuidade dos trabalhos dos movimentos operários no interior do parlamento burguês. Dessa polarização uma das consequências mais emblemáticas foi o afrouxamento de determinadas concepções que cederam espaço para o darwinismo social se inserir no pensamento de marxistas, causando grandes confusões e prejuízos acerca de sua interpretação e desenvolvimento (KONDER, 2002, p. 56).

O evolucionismo tendia a privilegiar a continuidade em relação à ruptura: o novo era reduzido à explícitação de algo que já existia, embutido no antigo. A planta era reduzida à semente que desabrochava. A dialética, ao contrário, insistia na significação decisiva da ruptura, na dimensão subversiva da inovação. Karl Kautsky, líder do Partido Socialdemocrata dos Trabalhadores Alemães, sucessor de Engels, orgulhava-se de, antes de ter se tornado socialista e marxista, ter sido darwinista. E esclarecia que, ao se converter às novas posições, não tinha precisado mudar nada na sua perspectiva (KONDER, 2002, p. 54).

Como filosofia, a opção pelo materialismo histórico-dialético demonstra que entendemos (ou pelo menos procuramos entender) que a realidade concreta que nos é “apresentada” não surge de etapas estruturadas a partir a lógica darwinista para a

---

<sup>9</sup> Segundo Martins (2011) foi Lefebvre quem primeiramente disse que Marx e Engels não trabalhavam com “conceitos”, mas com “noções”. Entendemos da fala desse autor que a diferença principal entre os termos conceitos e noções seria a de que as “noções”, ao contrário dos “conceitos”, são matrizes de pensamentos abertos às novas reflexões, de acordo com o momento histórico vivenciado. Assim, tentaremos nesta pesquisa utilizar, também, o termo noções. Contudo, devido a “consagração” contemporânea do termo “conceito” optamos por não descartá-lo. Destacando, porém, que nossa compreensão do termo seguirá (ou se esforçará em seguir) esse significado de noção.

natureza. Ou seja, seguimos no esforço em pensar a realidade de forma não isolada de sua história e das relações com outras realidades, que podem não aparecer de imediato no campo de nossa visão. E como método de análise o entendimento do materialismo histórico-dialético é que, quando nos debruçamos na busca pela compreensão de uma determinada realidade concreta é preciso que tenhamos em mente a tarefa de envidar esforços para problematizá-la (FREIRE, 2003). Problematização no sentido de procurar, historicamente, compreender as determinações que forjaram aquela realidade. E que, após esse percurso de problematização, é preciso realizar o caminho de volta à realidade concreta inicial que, inevitavelmente, deixará de ser uma realidade percebida para ser uma realidade, nas palavras de Kosik (2010), pensada, e nas palavras de Lefebvre (2006) uma realidade conhecida em seus subterrâneos, aquela que é vivida pelo povo (como veremos adiante).

Seguindo as reflexões de Gorender (2001) e Konder (2002), o materialismo histórico-dialético pode parecer, no mundo contemporâneo, uma filosofia e um método relativamente fácil de chegar à elaboração. Contudo, sua elaboração é um marco histórico, uma ruptura epistemológica que muda, durante a segunda década do século XIX, a forma de perceber e analisar as coisas do mundo. Marx e Engels rompem, por meio da elaboração do materialismo histórico-dialético, com a concepção hegeliana, amplamente aceita pelos filósofos da época, de que a realidade existiria, primeiramente, no mundo das ideias. Ou seja, toda realidade existe, primeiramente, no mundo material para ser elevada ao plano da consciência que irá interferir na realidade, que formará “novas” consciências e assim sucessivamente, dialeticamente e historicamente, diziam Marx e Engels (2001).

Buscando agir dessa maneira em nossas reflexões organizamos os procedimentos que compuseram a dimensão técnica da pesquisa sob a orientação filosófica definida, recorrendo à Lefebvre (1991; 2006) com seu método regressivo/progressivo. Método que pode ser definido como uma tradução metodológica do materialismo histórico-dialético. Compreendido como um passo a passo para por em prática a tarefa de analisar uma realidade social que Kosik (2010) chama de concreta e que, após ser problematizada historicamente e dialeticamente, a encontramos em outra dimensão que é a de uma realidade pensada. Momento onde conseguimos conhecê-la para além do que é percebido no cotidiano da vida. Ou seja, como é vivida pelas pessoas nos subterrâneos dos espaços sociais (LEFEBVRE, 1991; 2006).

Uma característica importante para se destacar nessa tradução do materialismo histórico dialético como método é o caráter triádico e não binário do método regressivo/progressivo. Ou seja, entre o trabalho de conhecer o objeto e analisá-lo de modo a se construir uma ideia que o negatará ou o positivará, existe a história do objeto que deve ser investigada e analisada por meio da busca pela identificação das relações que desenham sua forma. Para tanto o filósofo e sociólogo criador do método (LEFEBVRE, 2006) destaca que o espaço social está presente em nossas vidas de três maneiras diferentes: o espaço concebido, o percebido e o vivido. O espaço concebido é aquele ora construído intencionalmente ora forjado pelas relações de poder que produzem os desenhos das cidades com vantagens para as classes economicamente favorecidas e reprimem a classe trabalhadora. O espaço percebido é o desenho da cidade conhecido pela população que transita por ela e o espaço vivido é o que Lefebvre (2006) diz que está oculto, é o que estaria numa espécie de subterrâneo, que é a forma como a cidade é vivida pela população que muitas vezes vive sem perceber (MARTINS, 2011).

Lefebvre (2006) também destaca que a cidade é vivida de maneiras diferentes por sua população e que tanto a forma de percebê-la como a de analisa-la vai depender da formação tanto acadêmica como a humana do observador/investigador. Entre os exemplos destacados pelo autor encontram-se os historiadores que observariam e estudariam a produção do espaço a partir dos monumentos do *ciclo da vida* das instituições, da produção econômica interna e de suas relações com a economia externa. Diferentemente, por exemplo, dos “*ecologistas que partiriam da observação sobre os ecossistemas na natureza*” (LEFEBVRE, 2006, p, 64 - 65).

Observado, com detalhes, como o espaço se estrutura em sua forma concebida, o segundo momento do método regressivo/progressivo é o em que o (a) pesquisador (a) deverá investigar a história da realidade concreta<sup>10</sup>. Essa investigação sobre a história da realidade inicialmente captada pelos sentidos humanos está presente em Gramsci (2016), que nos orienta no sentido de que a tarefa de historicizar compreende, também, a tarefa de observar determinados pontos nevrálgicos para realização de uma rigorosa análise, cuja pretensão é a de procurar compreender a lógica de formação de um determinado grupo social. Para esse autor, se quisermos nos dedicar na busca pela compreensão de uma determinada realidade é preciso, primeiramente, realizar uma

---

<sup>10</sup> Kosik (2010) diferencia “realidade concreta” de “realidade pensada”. A primeira é a que está ao alcance de nossos sentidos e a segunda é a “mesma” realidade que foi percebida pelos sentidos só que problematizada como, também Freire (2003), nos ensinou a fazer: problematizando tudo que nos chegar.

análise histórica sobre a economia e a estrutura social do grupo em questão. Contudo, como não tivemos condições de nos lançar nesse empreendimento, descrevemos um breve panorama sobre a cidade lócus da pesquisa.

Didaticamente, podemos dizer que o terceiro momento do método regressivo/progressivo é a volta ao presente e o encontro com a realidade observada inicialmente pelos sentidos. Nesse momento, que não é parte de uma evolução de procedimentos, mas a descrição de um momento do processo dialético de análise, o pesquisador analisa a realidade observada inicialmente, interpretando sua história por meio de categorias afins aos objetivos que se pretende alcançar.

### **1.1.Diagnóstico: o levantamento de produções acadêmicas...**

A etapa que chamamos de diagnóstica foi a etapa que desenvolvemos quando procurávamos conhecer trabalhos anteriores que trataram do tema da pesquisa, para que pudessemos ter condições de compreender como se encontrava (e se encontra) o “estado”<sup>11</sup> das pesquisas sobre o assunto e, assim, prosseguirmos com a investigação a partir do mesmo. Essa etapa foi executada durante um período relativamente longo, pois tivemos que realizar algumas idas e vindas, no decorrer do desenvolvimento do recorte da pesquisa. Idas e vindas parcialmente registradas nos apêndices que seguem no final deste texto.

Sinteticamente podemos dizer que, inicialmente, utilizamos as palavras-chave “Ciclos”, “Ciclos de aprendizagem”, “Ciclos de alfabetização”, “Ciclos de formação”, “Ciclos escolares”, “Escola organizada em ciclos”, “Escola em Ciclos”. Com essas palavras empreendemos buscas no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nos periódicos sobre Educação da SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no arquivo on-line de produções acadêmicas do PPGEdU/UNIRIO (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

---

<sup>11</sup> Este “estado” encontra-se entre aspas porque não estamos nos referindo aqui a um “estado do conhecimento” ou “estado da arte” dos ciclos. Sabemos que isso é trabalho para mais de um pesquisador, pesquisadores auxiliares, etc. e esse não é o foco de nossa pesquisa, além de não dispormos do tempo necessário para um empreendimento tão audacioso. Ou seja, o termo “estado” entre aspas, apenas deseja sinalizar que buscamos com nossos parcos recursos humanos e de tempo conhecer, minimamente, como se encontram as pesquisas em nível de doutorado sobre a relação entre a organização escolar em ciclos e os livros didáticos.

As produções encontradas por meio de levantamentos perpetrados junto aos periódicos da SciELO Brasil contribuíram com nossa compreensão acerca da seleção dos problemas para análise e das metodologias utilizadas pelas pesquisas, como veremos mais adiante em tópico específico. Mas é importante salientar que além desses levantamentos, e de diferentes possibilidades de estudos como as oportunizadas pelo GEPAC e pelo PPGEdU/UNIRIO, contamos com momentos de aprofundamento teórico durante o período do estágio realizado na Universidade da Coruña (UDC)<sup>12</sup> - Doutorado Sanduíche - subsidiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), edital CAPES/PDSE nº 47/2017.

O estágio aconteceu durante o período de novembro de 2018 a abril de 2019 e nos possibilitou estudar com o Professor Dr. Jurjo Torres Santomé. Esse pesquisador dedicava-se no momento de nosso estágio, dentre outros, à investigação e análise de “livros textos”<sup>13</sup> espanhóis. Durante esse período de estágio no exterior, sob a orientação do referido Professor, participamos, dentre outros, de aulas da disciplina do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Educação, da Universidade da Coruña: “*Avaliación de recursos e materiais didácticos*”. Nessa disciplina os objetivos que mais chamaram nossa atenção foram os de desenvolver com os estudantes competências como as de

□ Ser capaz de identificar os diferentes fundamentos teóricos e metodológicos de um projeto educacional crítico e democrático, com ênfase especial em direitos humanos e igualdade de gênero, desenvolvendo culturas de mediação e paz. □ Projetar, analisar, selecionar e aplicar técnicas e instrumentos para coletar e analisar informações para desenvolver processos de avaliação de programas, serviços, estratégias e recursos para intervenção socioeducativa em diferentes contextos. □ Desenvolver projetos educacionais inovadores e / ou propostas pedagógicas inovadoras baseadas na justiça, democracia e diversidade. □ Ser capaz de promover e desenvolver estratégias que promovam a cultura de trabalhar em rede. □ Ser capaz de detectar necessidades de formação continuada e sua institucionalização como requisito associado à melhoria educacional. (TORRES SANTOMÉ, 2018 - Tradução nossa do Galego).

Diante desses acontecimentos, orientações recebidas e aprofundamento de nossa investigação, compreendemos que o livro didático ocupa um lugar de destaque na educação internacional e nacional, não importando a forma como a escola se organiza (se em ciclos ou em séries). Relevância também percebida na educação do município

<sup>12</sup> Mais especificamente na Faculdade de Ciências e Educação da Universidade da Coruña, localizada no Campus de Elviña, em A Coruña, Galícia, Espanha.

<sup>13</sup> Livros textos é a forma como em Espanha são chamados os “nossos” livros didáticos.

lócus da pesquisa, organizada em ciclos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental e na forma seriada nos anos finais desse nível da educação básica. Pela dinâmica de sujeitos (como professoras, direção, orientadores pedagógicos e estudantes) que compõem a comunidade escolar de seis unidades educacionais da rede pública municipal de São Gonçalo, que tivemos condições de observar durante o segundo semestre do ano de 2019, percebemos que a notoriedade que o livro didático recebe pode ser traduzida como a de um instrumento pedagógico que assume um papel muito importante na prática escolar.

Essa importância observada, juntamente com o andamento das investigações e estudos realizados, nos indicaram possibilidades concretas da existência de disputas pela organização dos conteúdos trabalhados na escola pública. Disputa que justificou tanto a reorganização/delimitação de nossa situação problema, como a empreitada de procurar outras produções no banco de teses da CAPES a partir de combinações da palavra “ciclos” com “livros didáticos”. Assim as novas buscas foram feitas com as palavras-chave “Ciclos e Livros didáticos”, “Ciclos escolares e livros didáticos”, “Ciclos e o uso dos livros didáticos” e “Ciclos escolares e o uso dos livros didáticos”.

Após esses ajustes em relação aos procedimentos que foram seguidos nessa etapa da investigação diagnóstica<sup>14</sup> optamos por selecionar produções na modalidade Teses de Doutorado vinculadas à grande área das Ciências Humanas e vinculadas à Educação como Área de Concentração e como nome de Programa de Pesquisa. O recorte temporal foi delimitado entre os anos de 2008 a 2018 e o recorte espacial cobriu todo território nacional brasileiro. Essa procura nos forneceu o resultado de um quantitativo de mil e quinze produções, cujos registros de títulos, autores e demais referências passaram por uma nova revisão. Nessa nova revisão realizamos, inicialmente, uma busca minuciosa pela presença da combinação das palavras-chave “Ciclos escolares/ livros didáticos” em títulos e resumos das teses selecionadas, cujo resultado que consideramos surpreendente foi o de que não havia nenhuma produção que contemplasse a combinação pesquisada. Realizamos, então, a averiguação da presença da combinação “Ciclos escolares” e o resultado foi o mesmo do anterior: zero produção. Diante disso, procuramos, separadamente, produções com as palavras que compõem a nossa combinação: “livros didáticos”, “Ciclo”, “Livro” e “Didático”. Dessa busca encontramos setenta e nove produções distribuídas em: dezessete teses que

---

<sup>14</sup> Os caminhos percorridos nessa etapa da investigação foram registrados nos anexos que se encontram no final do texto.

continham a palavra-chave “Livros didáticos”, treze trabalhos contendo a palavra “Ciclo”, vinte e seis a palavra “Livro” e em vinte e três trabalhos a palavra “Didático” foi identificada.

Realizada a separação dessas setenta e nove teses, partimos para a análise de seus títulos e resumos, buscando identificar quais deles apresentavam aproximações com o problema desta pesquisa. Numa primeira análise foram identificadas vinte e três produções que, em nossa avaliação, não tinham a ver com nossas investigações e foram “descartadas”. Dessas produções “descartadas”, a título de exemplificação, tivemos uma pesquisa sobre o livro da Ordem da Cavalaria (MARRONI, 2015), uma investigação sobre as qualidades do bom professor, outra sobre questões específicas da história da educação agrícola, uma sobre questões referentes à mobilidade das responsabilidades pelas creches em Juiz de Fora e outra sobre Professores mestiços e mulatos no Imperial Colégio de Pedro II, durante o período de 1838 a 1870<sup>15</sup>.

Das cinquenta e seis teses selecionadas do bloco anterior de setenta e nove trabalhos, nos dedicamos na leitura cuidadosa de seus resumos e conclusões produzidas, para que tivéssemos condições de elaborar uma compreensão sobre o “estado”<sup>16</sup> em que se encontram as pesquisas de doutorado sobre o tema desta pesquisa, tomando como ponto de partida as produções realizadas durante os últimos dez anos (2008 – 2018). Dessas cinquenta e seis produções que foram analisadas, encontramos quatro com títulos repetidos e vinte e cinco que consideramos como “Teses pertencentes ao eixo complementar”, que quer dizer que consideramos essas produções pertinentes, mas “fora do foco” de nossa pesquisa, pois tratavam, por exemplo, de questões relacionadas às ciências da natureza, como a saúde (focando a AIDS e a Psicologia) e o meio ambiente, conforme podemos observar na tabela abaixo.

---

<sup>15</sup> Ainda a título de exemplificação seguem os títulos de algumas dessas produções “descartadas”: 1) “Com o bom professor tudo está feito, sem elle nada se faz” – A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912); 2) Iluminar a terra pela inteligência: trajetória do Aprendizado Agrícola de Barbacena, MG (1910-1933); 3) O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013); 4) Pelos narradores da solidão: marcas do integralismo nas memórias sobre a educadora Aurélia de S. Braga (Belford Roxo, 1930-1945); 5) Professores mestiços e mulatos no Imperial Col. de Pedro II: Historiografia e fontes (1838 – 1870).

<sup>16</sup> Tal como mencionado acima, voltamos a destacar que esse “estado” entre aspas não se refere a um “estado do conhecimento” ou “estado da arte” sobre os ciclos.

**Tabela 01: Teses menos próximas de nosso tema – Total: 25**

Teses que continham as palavras-chave, mas que se afastam do foco da pesquisa = 25	
Categorias	Quantidade de teses:
LINGUAGENS (Exemplos: relações de sons e escrita, o lugar da autoria, relação entre literatura e ensino, dentre outros.)	09
CIÊNCIAS DA NATUREZA (Exemplos: a saúde e a AIDS, a Psicologia, preservação ambiental e sustentabilidade, dentre outros.)	05
HISTÓRIAS ESPECÍFICAS (Exemplos: história local, história de vida e questões sobre a temporalidade.)	04
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (Exemplos: Manuais didáticos para tutores de educação à distância; professores na educação integral; questões sobre o “bem” ensinar, dentre outros.)	07

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do exposto, nos empenhamos na busca pelo entendimento das vinte e sete produções que foram selecionadas por tratarem, pela nossa avaliação, diretamente das “questões” que nos propusemos aprofundar nesta pesquisa. Assim, partimos para a leitura dessas pesquisas como o intuito de aprender com as mesmas, dialogar e “innovar”, na medida do possível. Das leituras realizadas não encontramos, pelo menos inicialmente, indícios de alguma preocupação em investigar bastidores da organização dos conteúdos que compõem os livros didáticos, em busca de evidências de alguma disputa pelo controle desses conteúdos entre defensores da escola organizada em ciclos, de um lado, e organismos internacionais e entidades empresariais do outro.

Seguindo com as análises do material identificamos seis que disponibilizaram apenas seus resumos no banco de dados da CAPES<sup>17</sup>, nos direcionando para a análise das vinte e uma “finalistas”. O passo seguinte a essa constatação foi o de organizar as vinte e uma teses em blocos compostos por categorias de conteúdos que elaboramos como possíveis diálogos com o problema desta pesquisa.

**Tabela 02: Teses mais próximas do tema – Total: 21<sup>18</sup>**

Categorias de Conteúdo	Quantidade de teses
“A ideologia subjacente aos textos didáticos” (Questões de classe, raça, território, etc.)	07
A prática docente (Comparações com os conteúdos dos livros didáticos)	02
Características da escola organizada em ciclos	03
Faces da história do livro didático	09

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>17</sup> Sabemos que é possível pedir as teses diretamente aos Programas, via Secretaria do PPGEduc, em nosso caso, da UNIRIO, e talvez façamos em outra oportunidade. Mas, no momento, as teses que conseguimos obter nos proporcionaram um abundante material de análise.

<sup>18</sup> Maiores detalhes sobre as teses são abordados e analisados no decorrer do trabalho.

A categoria “A ideologia subjacente aos textos didáticos” se encontra entre aspas porque é uma referência ao subtítulo do livro “As Belas Mentiras”, de Maria de Lourdes Chagas Deiró (1979). Optamos por realizar essa referência porque, além de estar em consonância com um dos objetivos desta pesquisa, a obra se encontra, em diferentes formas, mencionada em todas as sete teses que compõem essa categoria.

O livro, que é fruto da pesquisa de doutorado da autora, é uma das referências nacionais mais importantes de análise do livro didático. Nele, Deiró (1979) realiza um profundo estudo sobre a presença da ideologia dominante em textos de livros didáticos de Língua Portuguesa. A autora escolhe essa disciplina porque considera que faz parte do imaginário do senso comum acreditar que os livros de Português, ao contrário dos livros de História, por exemplo, não teriam material ideológico<sup>19</sup>. Contudo, ao contrário do que diz o senso comum, Deiró (1979) revelou em sua pesquisa - que teve como recorte territorial cento e sessenta e uma escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo, no ano de 1977 - que há (e muita) ideologia nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

As análises da autora desenvolvidas de acordo com o contexto teórico da época sobre o conceito de ideologia priorizaram três autores: 1) o de Poulantzas (1971 e 1975 *apud* DEIRÓ, 1979), separando-o em dois: a ideologia em geral e a ideologia da classe dominante na sociedade capitalista (p, 21-26); 2) o de Althusser (1974 *apud* DEIRÓ, 1979), quando realiza uma análise da escola como aparelho ideológico de estado; 3) e o de Bourdieu e Passeron (1975 *apud* DEIRÓ, 1979), quando explica a ação pedagógica como instrumento de inculcação da ideologia dominante para formar um *habitus* na classe popular através, por exemplo, dos conteúdos dos livros didáticos que foram pesquisados. Conteúdos identificados pela autora como instrumentos orientadores para formação de “habitus” nas crianças que têm acesso a eles<sup>20</sup>.

Essa forma de compreender a presença da ideologia nos livros didáticos nos inspirou na busca pelos fundamentos de práticas de “inculcação da ideologia dominante” presentes na forma de compreender a prática pedagógica tanto por Bourdieu e Passeron, como por Althusser. Assim, chegamos à Eagleton (1997), que é um autor

---

<sup>19</sup> Como veremos adiante, seguiremos Deiró (1979), tanto na escolha por analisar os livros didáticos de língua portuguesa como na busca por encontrar a ideologia dominante nos mesmos.

<sup>20</sup> O conceito de “habitus” utilizado pela autora é de Bourdieu e Passeron na obra “A Reprodução”: “A ação pedagógica desenvolvida na escola obriga os alunos a interiorizarem ensinamentos e princípios, de maneira contínua e metódica, formando neles um habitus, que permanece, mesmo quando cessa a ação pedagógica. Tais ensinamentos e princípios, determinando esse habitus, geram práticas e atitudes que favorecem o modelo econômico – político pela classe dominante”. (DEIRÓ, 1979, p, 27-28).

posterior a Deiró (1979), que estudou e analisou a história do conceito de ideologia, desde quando esse possuía um sentido positivo para ciência<sup>21</sup>. Eagleton (1997)<sup>22</sup>, que apesar de nomear seu trabalho como “introdutório”, tornou-se referência internacional no estudo da história da ideologia com a obra “Ideologia-Uma introdução”. Nesse trabalho o autor classifica vários significados de ideologia em seis definições que ele considera possíveis: 1) Ideologia como cultura; 2) Ideologia como visão de mundo; 3) Ideologia como discurso orientado para a ação; 4) Ideologia como legitimação de interesses setoriais; 5) Ideologia como legitimação de interesses de um grupo ou classe dominante; 6) Ideologia como falsa consciência “oriunda da estrutura material do conjunto da sociedade como todo”. (EAGLETON, 1997, p. 38-40).

Sem negar a presença da classe economicamente dominante reforçando seus valores para que sejam legitimados e adotados culturalmente pela classe popular (Ideologia como legitimação de interesses de um grupo ou classe dominante), pode-se dizer que o conceito de ideologia descrito no sexto significado – “Ideologia como falsa consciência oriunda da estrutura material do conjunto da sociedade como todo” (EAGLETON, 1997, p. 40) – é um dos que mais instiga discussões e é um dos que mais está presente nas interpretações sobre o que seria o conceito de ideologia sob a perspectiva marxista.

Konder (2002) em trabalho que analisa profundamente *a questão da ideologia*, nos diz que essa é uma interpretação simplista e reduzida acerca do que Marx e Engels elaboraram sobre o conceito de ideologia. Conquanto, o autor nos sinaliza um fato histórico que pode ser entendido como uma das justificativas dessa interpretação: a definição de ideologia como falsa consciência que Engels no afã (justificado pelas

---

<sup>21</sup> Sentido modificado por Napoleão Bonaparte, que depreciava os ideólogos, que eram “homens de ciência” que buscavam “desmistificar as ilusões sentimentais e a religiosidade divagante” no início do século XIX: “Em 1812, após ser derrotado pelos russos, Napoleão atacou os ideólogos em um discurso que se tornaria célebre: ‘É à doutrina dos ideólogos (...) que se deve atribuir todos os infortúnios que se abateram sobre nossa amada França.’” (EAGLETON, 1997, p. 69).

<sup>22</sup> O trabalho minucioso de Eagleton sobre o conceito de ideologia é referência internacional, pois além da história geral dos significados do termo, o autor se dedica na pesquisa e em reflexões sobre o conceito de ideologia em autores como Hegel, Marx, Habermas, Gramsci, Adorno, Wittgenstein, Nietzsche e Lukács (dentre outros). O trabalho é realmente magnífico e muito contribuiu com o desenvolvimento de nossa análise sobre a presença da ideologia de grupos dominantes nos livros didáticos utilizados na rede pública da cidade em que desenvolvemos a pesquisa. Contudo, não querendo desmerecer a sua obra, humildemente salientamos que o autor permite (na página 109) que os leitores interpretem que Gramsci tenha sugerido uma ruptura com o conceito de ideologia em Marx e Engels, quando realiza uma analogia entre o disposto em “A ideologia alemã” sobre o aspecto da falsa consciência no conceito de ideologia. Mas Gramsci não leu “A Ideologia alemã”, que foi publicada em 1932, quando Gramsci estava na prisão e tinha suas leituras e escritas censuradas, a ponto de escrever Japão para se referir a Rússia, por exemplo.

circunstâncias históricas) em formar quadros para o combate socialista, escreve numa carta endereçada ao alemão Franz Mehring:

As críticas formuladas por seus contraditores os levavam [Marx e Engels], por vezes, a expor com ênfase excessiva alguns aspectos de suas concepções (aqueles que se prestavam melhor às exigências imediatas da discussão), deixando um pouco de lado outros aspectos, que não tinham tanta serventia direta como arma de combate. (...) Na conceituação da ideologia, por exemplo, alguns textos dos dois autores (...) sublinham com certa unilateralidade, em função das necessidades do combate (...) (KONDER, 2002, p. 49).

Nesse trabalho, Konder (2002) reexaminou o conceito de ideologia interpretado, durante o século XX, por autores como Lukács, Horkheimer, Adorno, Gramsci, Bakhtin, Habermas, dentre outros de visibilidade internacional. Entre os autores brasileiros, os trabalhos analisados foram os de Maurício Tragtenberg, Roberto Schwarz, Sergio Paulo Rouanet e Marilena Chauí<sup>23</sup>. Konder (2002) destaca positivamente que Chauí se remete à concepção de Marx sobre Ideologia quando observa sua vinculação com as noções sobre a divisão social do trabalho e à luta de classes. Mas quando seu pensamento se encontra com a interpretação de Raymond William, concordando que o conceito de Hegemonia em Gramsci<sup>24</sup> seria maior que o conceito de Ideologia em Marx, Konder discorda de Chauí.

Discorda e justifica sua discordância analisando a presença da ideologia em todos os pensamentos humanos e que precisamos do outro, nas palavras do autor, para enxergar-la em nós mesmos, pois individualmente não conseguimos detectá-la: *O empenho desmistificador é valioso, mas não garante a eficácia da desmistificação. Para enxergar nossos limites, para reavaliar nossas tolices, em última análise dependemos dos outros, porque nosso impulso mais comum costuma ser marcado pela autoindulgência* (KONDER, 2002, p. 258). E continua trazendo para o diálogo a presença da ideologia como uma questão possível de ser resolvida, mas não em sua totalidade. E explica:

É claro que a abrangência de que fala Gramsci não pode ser entendida como mera ampliação de informações recolhidas ou como um acréscimo de erudição. Cumpre entendê-la como uma visão de conjunto, um recurso de contextualização, que possibilita à práxis orientar-se de maneira a superar as distorções ideológicas mais rudes

<sup>23</sup> Que é uma autora que nos identificamos em vários momentos de sua teoria, inclusive, a que analisa o conceito de classes sociais, como veremos no capítulo III.

<sup>24</sup> O conceito de hegemonia em Gramsci encontra-se em diferentes cadernos e notas (COSPITO, 2017).

ou mais toscas (e talvez algumas das mais sutis e sofisticadas). Comprometida com a ação transformadora, com a criatividade dos seres humanos, a abrangência nos incita a ultrapassar os limites dos conhecimentos constituídos, nos convoca para avançar no campo dos conhecimentos capazes de reconhecer sua própria historicidade e aptos para uma participação ativa, decisiva, na invenção histórica dos homens por eles mesmos. (KONDER, 2002, p. 266).

Entendo, pois, essa concepção de Konder (2002) como a forma que mais possui condições objetivas de se aproximar de uma realidade menos maniqueísta e simplista e mais dialética, histórica e global, ela se tornou a perspectiva que envidamos esforços para seguir nas ações que empreendemos em relação às análises realizadas nesta pesquisa. Ou seja, nossas análises foram orientadas pelo esforço em buscar compreender as mensagens que naturalizam a materialidade da sociedade capitalista (que é injusta e desigual, logo antidemocrática, como um todo) nos dedicando na feitura de análises mais abrangentes possíveis.

Dito isso, retornando às nossas observações sobre as sete teses que tiveram seus conteúdos classificados na categoria “A ideologia subjacente aos textos didáticos”, percebemos que as mesmas dialogam, de alguma forma, com as análises produzidas tanto por Deiró (1979), Eagleton (1997), como por Konder (2002). E que, dentre essas pesquisas, destacamos a de Luciano Magela Roza (2014), “A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos”; a de Antônio Maurício Medeiros Alves (2013), “A matemática moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos estrada iluminada e nossa terra nossa gente” e a de Livia Santos Brisolla (2015), “Educação, Indústria Cultural e Livro Didático”.

Na produção de Roza (2014), que foi um estudo realizado em livros de História desenvolvidos para o trabalho com crianças e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental (2º Segmento), o objetivo foi o de realizar uma análise sobre como a História afro-brasileira tem sido contada em livros didáticos após o ano de 2003. Esse recorte temporal justifica-se por conta da publicação da Lei 10.639/03, que alterou a LDB 9394/96, incluindo o Artigo 26-A que tornou “*obrigatório o ensino sobre (...) a luta dos negros no Brasil[e] a cultura negra brasileira (...), resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil*” (p. 1). O autor utilizou-se de uma metodologia muito parecida com a de Deiró (1979) e com a que estamos tentando realizar nas análises dos livros selecionados para esta pesquisa. Roza (2014) selecionou alguns acontecimentos da história brasileira durante o

período pós-abolição (1888), transformou-os em temas e buscou identificar, dentre outros, a “valorização de personagens negros, a trajetória histórica do racismo e a visibilidade de práticas de combate ao racismo” (p, 219, 222 e 227). Dessa busca, o autor percebeu que, apesar dos avanços em relação tanto a valorização dos negros, como na preocupação em contar a história do racismo e o combate ao mesmo, os limites dos livros didáticos analisados ainda requerem maior atenção, principalmente, acerca do lugar que o negro ocupa nos livros didáticos. Em relação aos limites que os livros didáticos têm para tratar dos temas elencados, o autor realiza um destaque dizendo que os mesmos vêm ao encontro dos limites inerentes ao próprio campo da pesquisa na área. Campo que ficou escasso durante muito tempo e que obteve avanços há poucos anos atrás. Avanços que acontecem por conta dos movimentos negros, mas também por conta dos interesses mercadológicos das editoras.

A visibilidade dispensada ao protagonismo negro no período posterior ao fim da escravidão é perceptível, em graus diversos, em todas as coleções analisadas. Contudo, é importante ponderar acerca dos lugares na “ordem dos livros” reservados ao tema em questão. (...) a abordagem do pós-emancipação imerso em unidades e capítulos que tratam de conjunturas políticas, sociais, culturais e econômicas da História nacional ou mundial de forma bastante ampla. À exceção de um capítulo presente em apenas uma coleção, não há capítulos ou unidades dedicados separadamente a História da África ou dos africanos no Brasil, em que o pós-abolição é abordado. (...) Por último é importante lembrar que o livro didático tem como limite no tratamento da história afro-brasileira ocorrida depois de 1888 os próprios avanços do campo de pesquisa histórica, que só agora começa a produzir trabalhos mais relevantes sobre o protagonismo negro no pós-abolição. (ROZA, 2014, p. 233 e 234).

Em Alves (2013) vimos a comparação entre o conteúdo do livro didático, a proposta educacional da Matemática Moderna e a constatação do caráter ideológico que encontrou nos livros analisados. Essa tese se aproxima de nossa pesquisa no sentido de que buscamos compreender a disputa pelo controle curricular no tocante dos conteúdos dos livros didáticos e uma proposta pedagógica progressista que, em nosso caso, é a organização da escola em ciclos numa rede pública municipal de educação.

O trabalho de Brisolla (2015) sobre a relação entre a educação, a indústria cultural e o livro didático é uma pesquisa documental com referencial teórico marxista. Esse trabalho, além de se aproximar e contribuir com as reflexões que elaboramos em nossa pesquisa sobre o papel do livro didático na formação ideológica da criança, traz um levantamento de dados sobre os estudos referentes ao tema, durante o período entre

os anos 1980 e 1990. Esse período também é importante para analisarmos “a ideologia subjacente” nos didáticos da escola contemporânea porque foi durante essa década, considerada pelos economistas como uma “década perdida”<sup>25</sup>, que os movimentos sociais organizados no Brasil conseguiram alçar conquistas há muito requeridas pela sociedade. Contudo, focaremos nos esforços para entender a disputa entre os conteúdos dos livros didáticos e os conteúdos sugeridos pela escola organizada em ciclos, a partir da década de 1990<sup>26</sup>, que é a década que marca uma estruturação mais incisiva da reforma educacional neoliberal, estendida e recrudescida até os dias de hoje.

As contribuições do trabalho de Brisolla (2015) para nossa pesquisa são inúmeras. Entretanto, destacamos a realização de um “mapa teórico” sobre os livros didáticos e o conceito de ideologia utilizado, segundo Marilena Chauí. No “mapa”, a autora traz informações sobre a predominância dos referenciais teórico-metodológicos em termos nacionais, que se destacaram entre os anos de 1980 e 1990, voltados para pesquisas sobre livros didáticos. Referenciais como “As Belas Mentiras” de Maria Deiró (1979); “Ideologia no livro didático”, de Ana Maria Faria (1989); “O saber histórico na sala de aula”, de Circe Bittencourt (1998); “Interpretação, autoria e legitimação do livro didático”, de Maria José Coracini (1999) e “O livro didático em questão”, de Bárbara Freitag (1993). Sobre o conceito de ideologia segundo Chauí (1994) que é, segundo ela própria, uma marxista gramsciana<sup>27</sup>, se encontra em consonância com o conceito de ideologia privilegiado nesta pesquisa.

Como nas teses destacadas nesta parte de nosso levantamento, uma das categorias de análise da presente pesquisa é a “ideologia”. Mas que ideologia? Realizando um esforço para não “cair” no maniqueísmo que Netto (2016) nos adverte em relação ao reducionismo do conceito, quando é simplificado na dupla e antagônica

---

<sup>25</sup> Sobre o entendimento dos economistas em relação a década de 1980 ter sido uma década perdida em contraposição ao entendimento dos movimentos sociais organizados que compreendem a mesma década como produtiva em termos de vitórias na história da sociedade brasileira. Vitórias como o fim da ditadura civil-militar, a construção e homologação da chamada Constituição Cidadã de 1988, o reconhecimento oficial do movimento dos trabalhadores em Partido dos Trabalhadores em 1989, dentre outros, sugerimos a leitura do livro de Almeida (2011) que, além de ser uma produção importante e fecunda sobre o tema, possui como título principal uma “chamada” bastante sugestiva: “A história de uma década quase perdida”.

<sup>26</sup> O início da década de 1990 é considerado um marco histórico no sentido da organização de uma reforma educacional mundial, com fins de enquadramento da educação à nova ordem econômica que consolidava com a “queda” do bloco comunista. Maiores reflexões sobre essa década e a referida reforma serão realizadas no Capítulo II desta pesquisa.

<sup>27</sup> Marilena Chauí desenvolve o conceito da “Ideologia da Competência” no mundo contemporânea e um breve resumo desse conceito é apresentado no vídeo: Escritos de Marilena Chauí: O que é a ideologia da competência (CHAUÍ, 2018).

tipificação onde a ideologia dominante seria a negativa e a ideologia popular a positiva, a título introdutório, salientamos que o conceito utilizado, nesta pesquisa, é o da interpretação de Gramsci sobre a concepção de ideologia em Marx e Engels.

Gramsci não conheceu “A Ideologia Alemã”, que ficou inédita até o início do século XX. Ele leu a “Crítica da Economia Política” (cuja primeira publicação é datada em 1859) que apresenta o pensamento de Marx sobre o conceito de ideologia, durante um momento de sua produção conhecido como “fase intelectual madura”.

Numa fase intermediária à “fase jovem” e “fase madura”, Marx desenvolveu uma reflexão sobre ideologia onde a formação da falsa consciência (ou de formas “invertidas” de consciência), como característica do conceito, nada tinha a ver com ilusões e aparências abstratas, mas com sofrimentos causados pela dureza da vida material. Nessa fase “intermediária” Marx explica o papel do “sobrenatural” por meio da inversão da filosofia de Hegel onde, ao invés do sobrenatural ter criado o ser humano, seria o ser humano que teria criado o “sobrenatural”. Na *fase madura* o conceito de ideologia traz à tona o que seria a principal causa do desenvolvimento de “formas invertidas de consciência”: a ocultação de informações importantes sobre como são desenvolvidas as relações econômicas no sistema capitalista, mantendo as relações de trocas, inerentes ao sistema, num patamar superficial. O que nos mostra que, em ambas as fases, o conceito de ideologia possui para Marx uma conotação crítica e negativa, o que não permanece no conceito de ideologia em Gramsci, que apesar de permanecer com a conotação crítica, passa a ter uma conotação positiva. Ou seja, uma das implicações desencadeadas pela “falta” da leitura de Gramsci da “A Ideologia Alemã” foi que ele deixou de conhecer a obra em que Marx e Engels mais enfatizaram essa conotação crítica e negativa do conceito de ideologia. Gramsci é influenciado por Lênin, que, como outros marxistas da chamada primeira geração, também não leu “A Ideologia Alemã” o que explica, em boa parte, apesar da permanência da conotação crítica de ideologia, a “virada” para a conotação positiva do conceito o que possivelmente possibilitou o desenvolvimento de seu pensamento sobre ser o marxismo, também uma modalidade do conceito de ideologia. (BOTTOMORE, 2001, p. 293-298).

As análises e interpretações de Gramsci sobre os escritos marxianos que ele teve acesso sobre a ideologia (principalmente o Prefácio à Contribuição da Crítica da Economia Política de 1859) desencadearam no desenvolvimento de uma formulação marxista e original sobre o conceito, onde

O marxismo é uma ideologia entre outras, mas diferentemente das outras não nega as contradições, ao contrário, manifesta-se e analisa-as. Tem em comum com as outras ideologias o fato de ter uma determinada utilidade para um grupo social, mas não disfarça como algo acima de ou além da história. (LIGUORI, 2017, p. 399).

Quanto aos demais trabalhos classificados nessa categoria sobre “A ideologia subjacente aos textos didáticos” que são: 1) o de Cristina Carla Sacramento (2018), “Homens de cor, representados por homens de letras: uma análise de livros didáticos de história do Brasil do século XIX”; 2) o de Odaleia Alves da Costa, “O livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861 - 1881)”; 3) o de Marcio Abondanza Vitiello, “Mediações do estado e cerceamento midiático no ensino de Geografia: interferências na produção e distribuição de livros didático” e 4) o de Marta Banducci Rahe, “Inovações incorporadas ou ‘Modernidades abandonadas’? Uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do estado do Mato Grosso (1931-1961)”, são teses que nos ajudaram a compreender a diversidade de relações que ocorreram (e ocorrem) entre os conteúdos dos livros didáticos, a realidade histórica materializada em cada época mencionada e a prática na sala de aula brasileira.

Na tese de Sacramento (2018), onde é desenvolvida uma problematização sobre a representatividade dos negros nos livros de História do Brasil, que eram escravizados durante um período onde a classe que dominava o país tentava construir a ideia de que o Brasil era uma nação civilizada, tal como os países europeus, vimos elementos que mostram como os autores dos livros da época escondiam o regime escravocrata ainda vigente no país. Ou seja, vimos o desenvolvimento de uma análise que buscou identificar estratégias realizadas com o intuito de dissimular a realidade concreta da época, contribuindo com a produção de um disfarce da ideologia dominante do período.

Essa busca pela identificação de ocultamento da realidade material é desenvolvida por Torres Santomé (2011) por meio de categorias como a de “exclusión”, que é um conceito que abarca três formas diferentes de exclusão da realidade concreta, em livros didáticos: 1) a exclusão pela invisibilidade; 2) a exclusão pela interpretação eurocêntrica; 3) a exclusão pela supervisão, censura e manipulação.

Intervenções curriculares que favorecem a exclusão são aquelas em que as culturas presentes na sociedade são ignoradas. O que podemos constatar em materiais didáticos, bibliotecas e recursos educacionais em geral, onde existem silenciamentos muito significativos sobre as realidades que compõem nosso mundo. Sua presença e suas vozes são

eliminadas e, assim, é facilitada a reprodução de discursos dominantes de caráter racista, classista, sexista, homofóbico, etc. No entanto, em alguns casos, é muito difícil eliminar a presença de alguns grupos sociais que não são bem considerados. Nesse caso, uma tática mais suave de exclusão é a de não dar a palavra às pessoas desses grupos. Se considerarmos a enorme quantidade de textos escritos por ocidentais sobre culturas estrangeiras, nas livrarias espanholas ou em colunas de opinião da mídia e compararmos com os de autoria árabe, o resultado é óbvio: quem interpreta a realidade, quem fala pelos "outros" somos "nós". (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 224 – tradução nossa).

Considerando que estamos vivendo “momentos sombrios” onde uma onda conservadora, abordada no Capítulo II desta pesquisa, tem recaído sobre nós como um tsunami devastador; e considerando nossa opção pela identificação da “ideologia subjacente nos livros didáticos” em contrapartida aos fundamentos de uma educação pautada na realidade concreta<sup>28</sup> do aluno - tal como apregoa os fundamentos da escola organizada em ciclos - recorreremos à categoria de “exclusão” desenvolvida por Torres Santomé (2011), para contribuir com nossa análise. E o tipo de “exclusão” que priorizaremos identificar em nossas reflexões sobre os livros didáticos será, prioritariamente, mas não somente, além da invisibilidade de culturas e da interpretação eurocêntrica. O terceiro tipo, que trata da supervisão, censura e manipulação das informações.

Para a análise da existência ou não da manipulação dos dados, por parte dos livros didáticos, utilizamos as categorias de deturpação e naturalização, também elaboradas por Torres Santomé (2011) e que são, de maneira sintética, a forma como as informações sobre as injustiças sociais são, ora deturpadas, ora naturalizadas pelos conteúdos dos livros didáticos que reproduzem a ideologia dominante. Conteúdos que, em nosso caso, estão visíveis e/ou invisíveis nas imagens analisadas.

Para o autor:

a deturpação é uma das estratégias didáticas [de silenciamento] das mais perigosas, pois é uma prática que apresenta apenas textos selecionados dentro de uma estrutura de linhas discursivas que servem para minimizar as desigualdades sociais, econômicas, políticas, religiosas, étnicas, de gênero e linguísticas, em vez de recorrer a outros textos que, devido a discrepâncias, permitem que sejam submetidos a análises críticas. [e a naturalização é uma prática histórica que] nas sociedades contemporâneas, chamadas de sociedades da informação e da comunicação, é provável que as realidades silenciadas não possam [como dantes] serem facilmente

---

<sup>28</sup> Aquela já comentada que, segundo Kosik (2010), é a que percebemos por meio de nossos sentidos sem realizar uma análise histórica e dialética.

ocultadas. Assim, a opção mais comum é reinventá-las, reinterpretando-as para apresentá-las tanto como culpadas de seus próprios problemas, como culpadas pelos problemas que causam a outras pessoas de grupos sociais que possuem maior poder que o próprio. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 232 e 240 – tradução nossa).

As demais obras analisadas dessa categoria - Costa (2013), Vitiello (2017) e Rahe (2015) - que trataram, respectivamente, da expansão do ensino primário durante o século XIX, da influência da mídia na produção e distribuição do livro didático e dos materiais didáticos que incorporam inovações ligadas à linguagem, nos ajudaram, de forma geral, a compreender a diversidade de relações que ocorreram (e ocorrem) entre os conteúdos dos livros didáticos, a realidade histórica materializada em cada época mencionada e a prática na sala de aula brasileira. Assim, de forma geral, reconhecemos a contribuição tanto no que tange as informações descritas e analisadas, como a metodologia que selecionaram para encaminhar suas investigações. E, de forma específica, reconhecemos a contribuição com nossa investigação quando, por exemplo, essas teses trazem a público um minucioso levantamento sobre as obras que tratam tanto da identificação como a utilização dos livros didáticos como formadores ideológicos.

(...) os livros didáticos têm assumido um papel importante no espaço escolar: os mesmos vêm sendo objeto de estudo de historiadores da educação em diversos países do mundo. Na historiografia francesa, tem-se o projeto Emanuelle, na historiografia ibero-americana o projeto Manes, na historiografia portuguesa, o projeto Eme e na historiografia brasileira o projeto Livres, vinculado à Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Estes estudos têm como marco teórico e conceitual a história cultural, cujo triângulo básico de investigação é o livro, o texto e a leitura. (COSTA, 2013, p. 17).

Em relação à Categoria de Conteúdo que construímos sobre “A Prática docente”, composta por duas teses, vimos as produções de Vieira (2013) e Silva (2016), que priorizam a investigação e busca pela compreensão da prática docente, cotejando com diferentes aspectos que compõem o cotidiano escolar. Ora por meio de reflexões considerando aspectos da escola organizada em ciclos, ora considerando aspectos voltados para reflexões em torno da presença dos livros didáticos.

Ainda sobre nosso levantamento de teses, encontramos três produções que foram classificadas na categoria “Características da escola organizada em ciclos”. Brevemente falando, percebemos que a tese de Andrade (2015) analisa o ensino da Matemática no 1º ciclo do ensino fundamental. Essa produção, além de realizar uma abordagem sobre as

características estruturais do primeiro momento da escola que se organiza em ciclos, analisa, também, como é percebido o ensino da matemática nos primeiros anos de escolaridade desse modelo de organização escolar, como acontece a formação de professores e como se configura sua prática em sala de aula. A tese de Moura (2018) investigou a fundamentação e a prática avaliativa da escola organizada em ciclos, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E a tese de Cunha (2015) - Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT) – que possui um viés teórico-metodológico diferente e quase antagonista ao priorizado nesta pesquisa, realiza uma importante discussão sobre a democracia no discurso e na prática, no interior do espaço da escola organizada em ciclos. A título de identificação desse viés teórico-metodológico diferente e quase antagonista ao desta pesquisa, relatamos que a autora utilizou treze obras de Jacques Derrida<sup>29</sup>. Um pensador francês, importante do pós-estruturalismo, pós-modernismo e criador do “método” que possui o nome de uma de suas obras: desconstrução.

As nove teses que foram classificadas como “Fases da história do livro didático” – Ramil (2018); Correa (2015); Ogliari (2014); Leston Júnior (2018); Silva (2013); Ribeiro Júnior (2015); Gonçalves (2017); Fernandes (2014) e Villalobos (2014) – porque contam a história dos programas de distribuição de livros didáticos; contam histórias sobre coleções de livros didáticos, por meio de suas imagens e textos específicos (como os livros de Biologia, Matemática, dentre outros) e sobre qual a importância, e a quem esse instrumento didático atende, de acordo com a história e o espaço em que se encontram. Ou seja, as teses classificadas nessa categoria de conteúdo, dialogam com nossa pesquisa no que tange aos seus conteúdos e no que tange à metodologia, pois priorizam a historicização dos fatos e das relações humanas com esses fatos (seja no presente ou no passado), além contribuírem com a compreensão sobre como a Teoria do Capital Humano (TCH) se apresenta nos documentos e livros analisados.

---

<sup>29</sup> DERRIDA, Jacques. A Farmácia de Platão. São Paulo: Iluminuras, 1991a. ; \_\_\_\_\_. Limited Inc. Campinas, SP: Papyrus. 1991c. ; \_\_\_\_\_. Margens da filosofia. Trad. Joaquim Torres Costa e Antonio Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991b.; \_\_\_\_\_. Espectros de Marx. Rio de Janeiro: Redume-Dumará, 1994. ; \_\_\_\_\_. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Org). Desconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires, Paidós, 1998. p. 151-169. ; \_\_\_\_\_. Posições. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.; \_\_\_\_\_. Torres de Babel. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006a. ; \_\_\_\_\_. Dar la muerte. Barcelona: Paidós. 2006b. ; \_\_\_\_\_. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2008. ; \_\_\_\_\_. Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.; \_\_\_\_\_. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 2011.; \_\_\_\_\_. Política y amistad: entrevistas con Michael Sprinter sobre Marx y Althusser. Buenos Aires:Nueva Visión, 2012. ; \_\_\_\_\_. El otro [autrui] es secreto porque es otro [autre].

A teoria do capital humano, fundada nos supostos neoclássicos – apologia da sociedade burguesa – para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à coerência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum. (FRIGOTTO, 2005, p.65).

Nosso entendimento sobre a TCH segue essa análise de Frigotto (2005) que em sua obra “A produtividade da escola improdutiva” analisa o papel central da TCH em buscar obstaculizar a superação do senso comum, pela classe popular. E o conceito de senso comum priorizado nesta pesquisa é o da perspectiva gramsciana que, segundo Liguori (2017, p. 723), “parece uma variação do conceito de ideologia” quando a entendemos como “uma concepção de mundo” de forma espontânea, fragmentada e modificada de maneira acelerada, de modo a existir vários “senso comuns” em um mesmo tempo histórico.

**Tabela 03:**

Caminhos percorridos pelas teses que mais se aproximam de nossa pesquisa - Total: 21

Categorias de Conteúdo	Quantidade de teses
Pesquisa documental, com referencial teórico marxista	03
Pesquisa documental <sup>30</sup> , com referencial teórico não marxista	14
Pesquisa de campo: (com entrevistas ou observações e/com análise de discurso, com referencial teórico não marxista).	04

Fonte: Dados da pesquisa

Essa tabela 03, elaborada com o intuito de organizar uma visibilidade sobre os caminhos que as 21 teses seguiram, conta com categorias que consideramos expressar quais foram os “carros chefe” metodológicos priorizados. A tabela expõe uma classificação para as pesquisas analisadas de acordo com o que consideramos ser os destaques dos procedimentos e referenciais metodológicos seguidos. Não significando, com isso, que as mesmas se enquadrem apenas em uma categoria, mas se destacam em alguma delas. Das pesquisas que foram agrupadas nessa tabela, as três classificadas com referencial marxista encontram-se mencionadas nas referências bibliográficas deste estudo porque contribuíram diretamente com seu desenvolvimento. As demais, apesar de apresentarem conteúdos relevantes, no caso específico desta pesquisa, não foram selecionadas por questões diretamente relacionadas aos conflitos epistemológicos, haja vista que o nosso objetivo não foi o de analisar o contraditório epistemológico.

<sup>30</sup> Essas pesquisas foram realizadas em diversos documentos relacionados ao tema. Tais como: registros oficiais, livros didáticos, legislação, etc.

A título de exemplificação, no caso das pesquisas com referencial teórico marxista, destacamos a de Brisolla (2015) que, como já mencionado, contribui com nossa pesquisa tanto pelos chamados “conteúdos de mapa”, onde tivemos acesso a um referencial teórico nacional que analisa os livros didáticos pelo viés marxista. Como também pela sua configuração geral e o encaminhamento de suas análises por meio da historização dialética de sua base material.

### **1.1 O levantamento no portal da SciELO...**

No portal SciELO, realizando uma busca por artigos por meio da palavra-chave “ciclos escolares e livros didáticos”, obtivemos o resultado de zero produção. Com esse resultado modificamos a palavra-chave para “ciclos e livros didáticos” e obtivemos o resultado de três produções, cujos títulos, apesar de não indicarem uma relação direta com os ciclos escolares no sentido de organização escolar, nos estimularam a leitura. Dessa leitura vimos que, de forma diferente, cada artigo tratava da relação entre ciclos escolares e livros escolares e contribuiria com nosso problema de pesquisa, que é a utilização de livros didáticos seriados como orientadores do trabalho pedagógico em escola organizada em ciclos e as possíveis dificuldades que podem decorrer disso para a democratização da escola.

O primeiro artigo encontrado, “Decomposição e ciclagem de nutrientes: uma análise da abordagem do livro didático e da prática docente no ensino médio”<sup>31</sup> apresenta uma pesquisa realizada por três pesquisadoras (SILVA, TIRADENTES e SANTOS, 2019) sobre como um dos conteúdos da disciplina de Biologia, no Ensino Médio, é trabalhado por oito professores que atuam na rede pública e privada da cidade de Goiânia. No artigo, as autoras explicam que analisaram três dimensões da prática pedagógica e seus instrumentos: o conteúdo disposto no livro didático, como esse conteúdo é trabalhado em sala de aula e quais as dificuldades encontradas. Nesse artigo percebemos uma semelhança da preocupação das autoras com a nossa pesquisa, quando elas buscam compreender como os conteúdos dos livros didáticos se apresentam. Conquanto, vimos que a proposta do artigo se distancia de nossos objetivos e problema de pesquisa quando os referenciais de verificação são os conteúdos previamente

---

<sup>31</sup> SILVA, *et al*, 2019.

selecionados e dispostos em documentos como as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (...); os conteúdos das disciplinas do Ensino Médio (...); Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (...); Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (...)*” (p, 60), dentre outros. Um ponto a ser destacado na análise das autoras é que, apesar de transformarem documentos oficiais em seus referenciais de conteúdos, elas percebem a importância de professores com práticas pedagógicas que consigam vincular a vida cotidiana dos estudantes aos conteúdos ensinados na escola. Pois, nas palavras das próprias autoras, esse vínculo seria importante por contribuir com a formação da consciência crítica, necessária para a proteção do meio ambiente, que deveria ser o objetivo principal do ensino da matéria de Biologia.

Na produção, “Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica”<sup>32</sup>, vimos os autores Prado e Carneiro (2016) analisarem a linguagem cartográfica presente no livro didático de Geografia utilizado na escola organizada em ciclos. Mais especificamente, nas séries finais do Ensino Fundamental organizadas nos Ciclos III e IV. Nesse artigo os autores trazem uma definição do estudo da Geografia por meio da cartografia, como importante instrumento de formação de sujeitos com consciência crítica. A cartografia, nas palavras dos autores, contribui com o desenvolvimento de uma interpretação sobre o mundo a partir do conhecimento da realidade do próprio educando. Realidade estudada a partir das relações sociais locais, tal como apregoa Lefebvre (2006) em sua teoria da produção do espaço. Nesse artigo, os autores não se basearam em Lefebvre (2006), como nossa pesquisa faz, mas eles apresentaram outros pensadores que se baseiam nessa teoria e, por tanto, dialogam com a presente pesquisa sobre a importância de, nas palavras de Lefebvre, “decifrar” o espaço para que possamos agir conscientemente nele.

(...) a Cartografia é um instrumento fundamental na construção da concepção de espaço geográfico, pois, plantas, cartas e mapas são representações da realidade espacial e auxiliam o educando a ler e interpretar o mundo, em suas diferentes escalas, apoiando o educador a buscar a formação de alunos críticos, numa perspectiva espacial cidadã. (PRADO; CARNEIRO, 2016, p. 983).

Em relação à metodologia encontramos aproximações e distanciamentos com nossa pesquisa que, em matéria de aproximação, vimos a opção dos autores pela análise

---

<sup>32</sup> PRADO, *et al*, 2016.

documental e a classificação da pesquisa como qualitativa, tal como o encaminhamento dado na realização de nossos trabalhos. No que tange ao *distanciamento* destacamos a forma como os autores do artigo escolheram os livros didáticos que foram analisados. Em nossa pesquisa, como veremos adiante, nos baseamos nos critérios de Deiró (1979) para escolha da disciplina Língua Portuguesa, diferentemente dos autores do artigo que escolheram a Geografia por ser a disciplina que trabalham e é a que possui o conteúdo que eles analisam: a cartografia. A escolha tanto da coleção como das partes da coleção analisadas também seguiram caminhos diferenciados: 1) os autores do artigo se basearam em um documento chamado “Guia do PNLD” e na observação quanto a escolha dos livros por parte de professores de uma escola em São Paulo, onde um deles atua como Professor; 2) nós nos baseamos na coleção mais escolhida pelas professoras e professores da rede pública municipal de São Gonçalo, tal como veremos adiante no ranking que organizamos com dados do FNDE.

Outro fato a ser destacado é que eles se utilizam da estatística descritiva como suporte metodológico de análise, além de procedimentos da estatística aleatória sistemática para escolha da amostra que foi analisada.

Estatística descritiva é o ramo da estatística que visa a sumarizar e descrever qualquer conjunto de dados. Em outras palavras, é aquela estatística que está preocupada em sintetizar os dados de maneira direta, preocupando-se menos com variações e intervalos de confiança dos dados. Exemplos de estatísticas descritivas são a média, o desvio padrão, a mediana, etc. (SANTOS, 2017, On-line)

Nós optamos, também, pela estatística quando nos apropriamos de gráficos e tabelas como ferramentas de visualização e aprendizagem dos dados coletados de nossa “população”<sup>33</sup> alvo: os livros didáticos analisados nesta pesquisa. No entanto, a seleção das imagens e textos não seguiram a técnica da amostragem, mas dois fatores considerados essenciais para o objetivo que nos propusemos de analisar livros didáticos que estão sendo utilizados na maioria das escolas da rede pública de ensino de São Gonçalo, com o intuito de identificar empecilhos em relação ao desenvolvimento de práticas democráticas no cotidiano escolar: 1) imagens com seres humanos (ou representações de seres humanos); 2) imagens e textos que se referem às relações

---

<sup>33</sup> O conceito de população em estatística não se resume a seres humanos: “o conceito de população de uma pesquisa estatística é mais amplo, não se restringindo a seres humanos; ela é definida exatamente a partir dos objetivos da pesquisa.” (FARIAS, 2006).

humanas entre homens e mulheres heterossexuais, homossexuais, negros, brancos, indígenas e de diferentes classes sociais.

Na terceira produção, “Os conteúdos escolares das disciplinas de História e Ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola”<sup>34</sup>, os autores Rosário e Darido (2012), como no artigo acima, buscaram compreender aspectos da organização de conteúdos em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, o que nos instigou a lê-lo. A abordagem realizada nesse artigo se distanciou da proposta de nossa pesquisa, mas apontou novas possibilidades de análise e de apropriação de conteúdos de livros didáticos. Possibilidades como as características que conseguiram aferir dos livros que formaram uma espécie de conjunto de advertências metodológicas para a apropriação dos conteúdos por parte dos Professores de Educação Física: *“Devem-se considerar três importantes características dos conteúdos (...): primeiramente são amplos e numerosos; são provisórios; e não se aplicam a qualquer contexto”* (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 692).

No referido artigo os autores analisaram conteúdos de diferentes disciplinas com o intuito de organizar uma proposta parecida com o trabalho interdisciplinar. Chamamos de parecida porque ela é provida de um encaminhamento específico de atendimento às demandas de uma disciplina central, que é a Educação Física, numa perspectiva que não se limita a prática esportiva. De todas as particularidades do artigo, elegemos uma que contribuiu com a materialidade de nossa investigação: a preocupação dos autores em definir o conceito de livro didático.

Existem diversas categorias de livros, os didáticos são apenas uma delas. Molina (...) entende como livro didático aquelas obras escritas com finalidades específicas para serem usadas em uma situação didática. O autor destaca também, que todo livro funciona como material didático desde que se criem condições para se ensinar algo a alguém. Mais do que apresentar uma sequência, o livro didático também auxilia os alunos sendo um material de apoio com textos, gravuras, tabelas, artigos, entrevistas, fotos, músicas, filmes, sites e exercícios. (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 691).

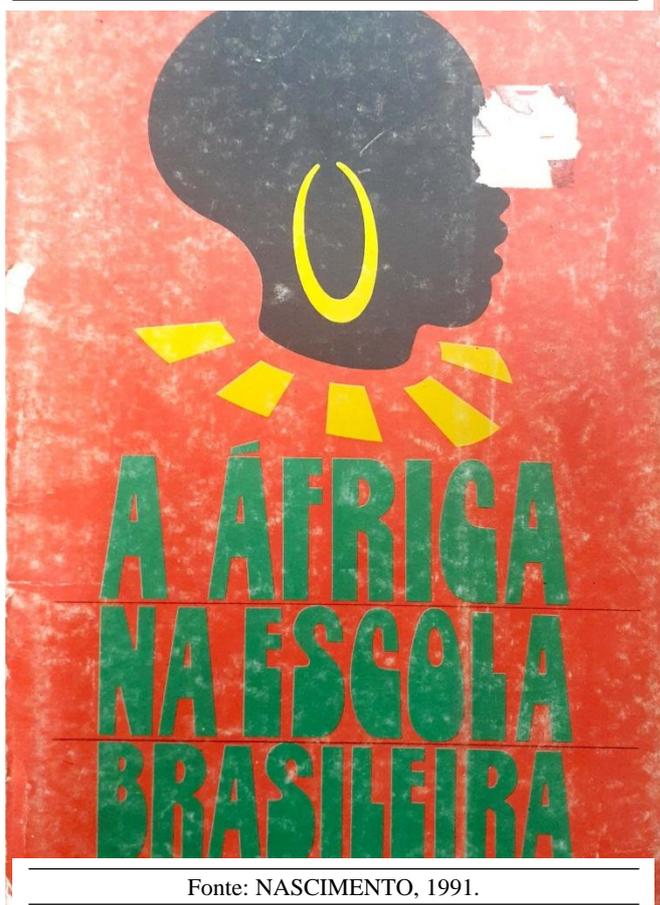
Em nossa pesquisa utilizamos documentos oficiais do PNL D como suporte para interpretação da presença do livro didático na história contemporânea. Sabemos, entretanto, que a história do livro didático em nosso país é mais extensa que esse programa federal e está intimamente ligada ao mercado de editoras, em nível nacional e

---

<sup>34</sup> ROSÁRIO, *et al.*, 2012.

internacional, às proposições de diferentes tipos de organismos internacionais que orientam o que as escolas devem ensinar aos jovens da classe trabalhadora, mas também aos movimentos sociais e aos trabalhos acadêmicos atentos aos conteúdos que são trabalhados nas escolas, via livro didático. Exemplificando a presença da academia nesse acompanhamento e organização de ações, citamos os próprios trabalhos utilizados

Figura 03: Capa do livro “A África na escola brasileira”



Fonte: NASCIMENTO, 1991.

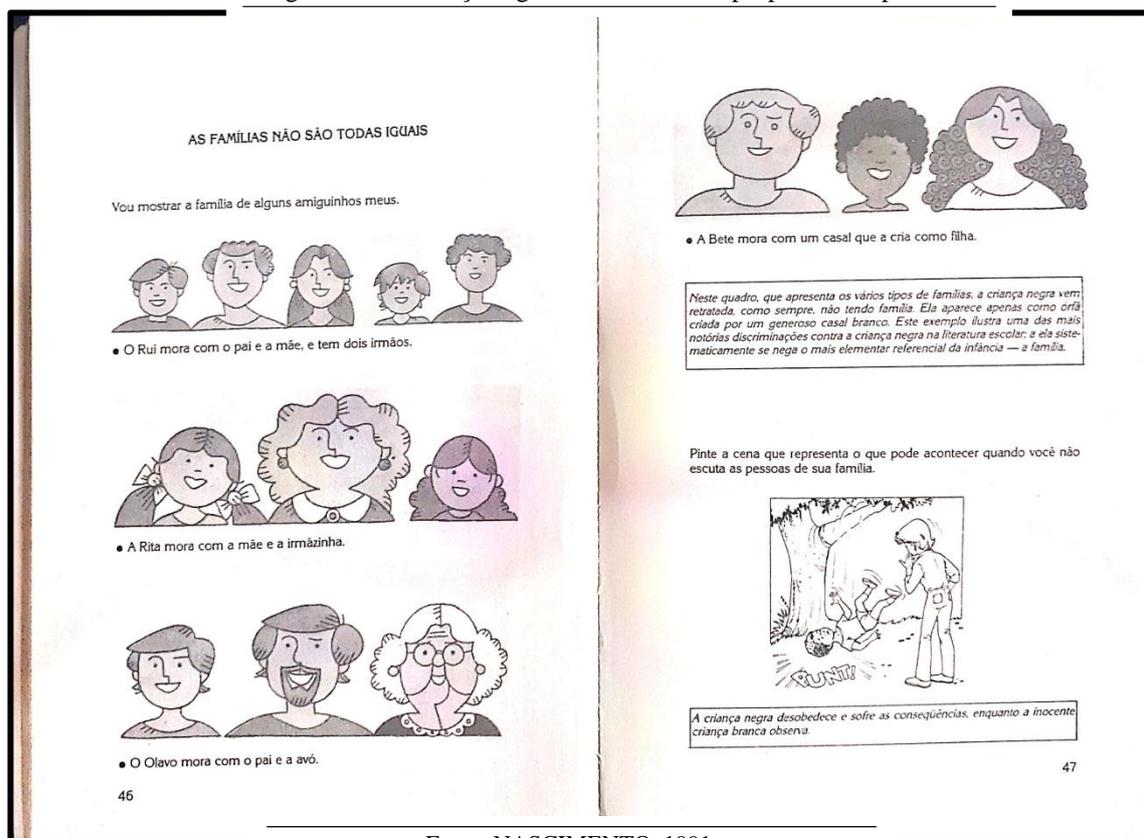
como referências nesta pesquisa.

E a título de exemplificação da presença de movimentos sociais, trazemos o livro “A África na escola brasileira”, produzido com apoio do então Senador Abdias do Nascimento, sob a organização de Elisa Larkin Nascimento. O livro é um relatório sobre os trabalhos realizados no “I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública”. Esse fórum, que representou a materialização de antigos projetos de diferentes fileiras dos movimentos negros organizados aconteceu no ano de

1991, nas dependências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio de uma parceria entre o Instituto de Pesquisas e estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) e a então Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (SEDEPRON), criada durante o segundo governo de Leonel Brizola (PDT) no Rio de Janeiro (1991-1994).

A figura acima representa a capa do referido livro, cujo conteúdo mais importante para dialogar com esta pesquisa é o que apresenta análises realizadas em livros didáticos da época, sobre a existência de racismo em imagens e textos desses livros escolares. Das análises efetuadas destacamos imagens que retratam a forma imprudente e estereotipada em que negras e negros “eram” apresentados em diferentes livros didáticos.

Figura 04: A criança negra não tem família própria e é imprudente



Nessa figura, que retrata as páginas quarenta e seis e quarenta e sete, são apresentados, com a ausência da família homoafetiva e totalmente negra, quatro tipos diferentes de famílias representadas por quatorze personagens cuja criança negra, além de ser a única pessoa não branca, é a única carente de uma família própria. No final da página quarenta e sete da mesma figura, mais um flagrante de discriminação, denominado por Torres Santomé (2011) de deturpação, é percebido quando vimos uma imagem que deturpa a realidade ao ratificar mensagens em que o negro é sempre o imprudente e o branco o oposto. Nessa imagem de final de página aparece uma criança negra sendo “castigada” com um tombo porque foi imprudente ao desobedecer alguém de sua família. Na mesma imagem uma criança branca observa o acontecimento, aparentemente atônica e de pé.

A prática de deturpação da realidade é analisada por Torres Santomé (2011) como ações que possuem o objetivo de atender interesses individuais ou de grupos que se consideram superiores a outras pessoas e desejam se manter nessa esfera de suposta superioridade. Como exemplo dessa deturpação nosso autor espanhol (Torres Santomé) analisa como os europeus organizaram os conteúdos escolares nos chamados livros

textos de maneira racista, sexista, homofóbica e classista, com o intuito de legitimar o status quo das pessoas abastadas que vivem no velho continente.

Deturpação - Essa é uma das estratégias didáticas mais imorais, injustas e perigosas, pois trata-se de apresentar apenas textos selecionados dentro de uma estrutura de linhas discursivas que servem para legitimar desigualdades sociais, econômicas, políticas, religiosas, étnicas, de gênero e linguísticas, em vez de recorrer a outros textos que, diferentes, permitem submetê-los a análises críticas. (...). Quando o diferente e a minoria não podem ser silenciados, a opção conservadora e discriminatória é optar por argumentar sua inferioridade e até transformá-la em algo condenável. Essa estratégia caracterizou explicações racistas, sexistas, classistas e homofóbicas ao longo da história das instituições escolares. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 232-233 – tradução nossa).

Figura 04b: A criança negra é descontextualizada, imprudente/desobediente



Fonte: NASCIMENTO, 1991

A figura acima (figura 04b) possui duas imagens de uma cartilha muito adotada pelas escolas durante a década de 1970: “O Sonho de Talita”. A Comissão Organizadora do Fórum sobre Civilizações Africanas na Escola, motivada pela “denúncia de um popular”, realizou uma análise minuciosa dessa cartilha (e de outros livros didáticos) e encontrou novamente a presença da deturpação, quando a única menina negra, a Diva,

também é a única criança descontextualizada e imprudente. Na primeira imagem, Diva aparece de forma descontextualizada do restante do grupo que ocupa o mesmo espaço que ela. Nessa imagem todas as crianças brancas estão focadas na árvore de natal e nos presentes e Diva é a única que se encontra comendo uma cenoura. Na segunda imagem Diva aparece como desobediente e imprudente, quando insiste em subir as escadas que estão sendo lavadas pela menina branca.

Marieta estava lavando a escada e Diva ia subir. Mamãe falou: - Espere. A escada está cheia de espuma e sabão. – Eu subo devagar [respondeu Diva]. Diva escorregou, caiu de testa no chão e rasgou o vestido. Foi um bom castigo! Diva não vai à festa! (NASCIMENTO, 1991, p. 51).

Nas duas cenas que compõem a figura 04b e nesse pequeno texto que acompanha a cena da escada, são demonstrados comportamentos ora simplesmente inapropriado para o momento, ora passível de “condenação” da criança negra. Esses comportamentos (inesperado e condenável) realizados pela única criança negra em detrimento aos comportamentos esperados e irrepreensíveis de todas as crianças brancas caracterizam as imagens como pertencentes a um conjunto de práticas de deturpação de condutas. As práticas de deturpação de condutas em livros didáticos possuem, como já dito, o intuito de formar e/ou reforçar o imaginário que considera grupos sociais que fogem do padrão masculino, hétero e branco, como inferiores e condenáveis. Essas práticas são disciplinadas por pessoas com visões conservadoras e discriminatórias e que estejam impossibilitadas de lograrem o silenciamento total dos grupos que consideram subalternos. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 233-235)

No caso específico desse livro/ cartilha “um popular denunciou” a presença dessa deturpação a um grupo do movimento negro organizado e a equipe que analisou esse e outros livros didáticos organizou um dossiê sobre a “Discriminação racial no livro didático”. O dossiê continha denúncias de discriminações e propostas de ações, como o encaminhamento de cartas as editoras. As propostas de ações foram levadas a cabo e resultaram em diversas vitórias relacionadas a modificação de textos e imagens discriminatórias.

Dado esse exemplo, voltamos com nossas buscas de produções no Portal SciELO, pois o número de artigos encontradas (três) foi considerado módico, o que nos levou a investir na realização de um novo levantamento no portal. Dessa vez buscamos artigos recentes sobre a história do livro didático e obtivemos um resultado de dezenove

produções publicadas durante os anos de 2018 e 2019. Dessas produções quatro são artigos espanhóis que retratam histórias sobre os livros de textos<sup>35</sup> na Espanha. Cinco artigos são específicos da área de História. Um é específico da área de Física, um da área Médica e outro trata estritamente de pessoas com deficiência visual. Um artigo próprio da Matemática, outro particular do Estado do Mato Grosso e um sobre as Relações Étnico-raciais na Educação. Um particular sobre as relações entre a história do processo de admissão para o ginásio e a história de uma editora (durante as décadas de 1940 a 1960) e outro sobre a história da leitura escolar. Todos com títulos muitíssimos interessantes, mas, por estarem distantes do foco de nossa pesquisa, optamos pela leitura de três que consideramos mais próximos de nosso objetivo: 1) “Rascunhos da História da Leitura Escolar: entre Portugal e Brasil” (BOTO, 2019); 2) “Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na ditadura Civil-Militar. História da Educação” (GUSMÃO e HONORATO, 2019) e 3) “Livro didático e cultura da impressão” (MORAES, 2018).

Completada as devidas leituras e anotações, decidimos realizar mais uma busca no site da SciELO. Dessa vez sem estipular o período contemporâneo, mas incluindo *Brasil* em nossa palavra-chave: “História do livro didático no Brasil”. Nesse levantamento encontramos dezoito artigos que, como os que encontramos no levantamento acima, estão listados no apêndice deste trabalho respondendo pelos títulos: “A história do livro didático, contada recentemente pela ScIELO” e “A história do livro didático no Brasil, contada pela SciELO entre 2000 e 2019”, respectivamente.

Nessa nova listagem de dezoito artigos, nos deparamos com seis artigos que constaram na busca anterior<sup>36</sup>; mais dois específicos da Matemática, outro próprio do ensino da leitura e da escrita; um exclusivo da Física; um sobre a formação de Professores; um sobre o perfil das editoras entre os anos de 1970 a 1990 e três relacionados à disciplina de História. Restando três artigos que foram selecionados para os estudos que aconteceram: 1) o artigo de Cátia Oliveira e Rosa Souza: “As faces do livro de leitura”(2000); 2) o artigo de Claudfranklin Monteiro Santos e Terezinha Alves de Oliva: “As multifaces de Através do Brasil” (2004) e 3) o artigo de Marco Antônio Silva: “A fetichização do livro didático no Brasil” (2012).

---

<sup>35</sup> Em Espanha os livros didáticos são chamados de livros de textos.

<sup>36</sup> Os artigos em duplicidade receberam uma sinalização o lado dos nomes dos trabalhos com as siglas ARLA, que significam Artigo Registrado em Levantamento Anterior.

As anotações das leituras que realizamos desses seis artigos, destacados nos dois últimos levantamentos junto ao portal SciELO, estão registradas na interpretação que conseguimos elaborar sobre a história do livro didático no Brasil que se encontra adiante, no Capítulo III desta pesquisa.

## 1.2 O levantamento dos livros didáticos...

Como já mencionado, seguimos Deiró (1979) quanto a escolha dos livros didáticos<sup>37</sup> de Língua Portuguesa para realizar nossa análise. Escolha justificada pelo mesmo motivo apresentado pela autora, que foi o de que faz parte do imaginário do senso comum que os livros de Português seriam mais técnicos e não seriam constituídos de material ideológico, como seriam os livros de História, por exemplo.

Com a escolha da disciplina dos livros a serem analisados realizamos uma busca no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com o intuito de levantarmos os nomes de todos os livros didáticos de Língua Portuguesa que foram encomendados durante o ano de 2017 para serem utilizados durante o ano de 2018, nas etapas do Ensino Fundamental (EF) que são organizadas em Ciclos Escolares da rede pública municipal de educação de São Gonçalo.

De acordo com a base de dados do IBGE<sup>38</sup>, em 2017, a cidade de São Gonçalo contava com oitenta e seis Unidades Educacionais (UE) atendendo aos anos iniciais do EF, na rede pública de educação (além das UE que atenderam a Educação Infantil, os anos finais do EF, suas modalidades e outros).

Dessas oitenta e seis Unidades Educacionais (UE) que atuavam com o 1º Segmento do EF (os chamados “Anos Iniciais”), oitenta e uma UE realizaram encomendas de livros didáticos no site do FNDE, para trabalharem durante o ano de 2018<sup>39</sup>. Sendo que, dessas oitenta e uma UE, setenta e seis funcionavam com os dois Ciclos que formam o 1º Segmento do Ensino Fundamental (ou os cinco anos iniciais do EF) e cinco UEs funcionavam com apenas com parte de segmento<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> A título de esclarecimentos, os livros didáticos selecionados para os ciclos escolares são organizados por ano e por disciplinas. Ao contrário do que possa se pensar que seriam organizados por área.

<sup>38</sup> Escolas Públicas Municipais, em 2017, que ofereceram o 1º Segmento do Ensino Fundamental, na cidade de São Gonçalo. (CENSO..., 2017).

<sup>39</sup> Ano que a rede contava com 88 UEs atendendo esse segmento educacional. (CENSO..., 2018).

<sup>40</sup> A listagem completa das Unidades Escolares que funcionam com ciclos escolares (atualizada em julho de 2019), com a localização dos bairros na listagem e em mapas, encontram-se no anexo deste trabalho.

**Tabela 04:** Livros de didáticos de Língua Portuguesa - Total de UE: 76

Livros didáticos de Língua Portuguesa encomendados por Unidades Educacionais que atuaram em 2017 com os dois Ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em São Gonçalo – RJ			
1º ciclo		2º ciclo	
Livros Didáticos/ Código FNDE	Quant. escolas	Livros Didáticos/ Código FNDE	Quant. Escolas
Letramento e Alfabetização (27784)	35	Língua Portuguesa (27802)	35
Letramento e Alfabetização (27783)	03	Aprender juntos – Língua Portuguesa (27726)	03
ÁPIS/Letramento e Alfabetização (27705)	14	Pequenos exploradores – Língua Portuguesa (27862)	01
Português Linguagens (27881)	04	Português/Linguagens (27880)	05
Projeto Lumirá – Letramento e Alfabetização (27917)	03	Projeto Buriti – Português (27889)	08
Porta aberta – Edição renovada – Língua Portuguesa (27876)	04	Manacá – Língua Portuguesa (27825)	05
A escola é nossa – Letramento e Alfabetização (27678)	03	A aventura da linguagem (27652)	01
Projeto Coopera – Letramento e Alfabetização (27901)	02	Ligados.com – Língua Portuguesa (27798)	04
Projeto Buriti – Português (27888)	02	Letramento e Alfabetização (27889)	01
Aprender e criar – Letramento e Alfabetização (27715)	03	Porta Aberta – Edição Renovada – Língua Portuguesa (27877)	03
Ligados.com – Letramento e Alfabetização (27797)	01	Projeto Coopera – Língua Portuguesa (27902)	02
Juntos nessa Língua Portuguesa (27777)	01	ÁPIS/Língua Portuguesa (27706)	04
Mundo amigo – Letramento e Alfabetização (27837)	01	Mundo amigo – Língua Portuguesa (27838)	01
TOTAL	76	Língua Portuguesa (27804)	03
		TOTAL	76

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 05:** Livros de didáticos de Língua Portuguesa - Total de UE: 05

Livros didáticos de Língua Portuguesa encomendados por Unidades Educacionais que atuaram em 2017 com um os dois Ciclos (dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em São Gonçalo – RJ) <sup>41</sup>		
Livros Didáticos/ Código FNDE	Anos de escolaridade que em 2017 foram encomendados os livros didáticos.	Unidade Educacional com os mesmos parâmetros
Letramento e Alfabetização (27784)	1ª e 2ª etapa do 1º Ciclo do EF	01
Letramento e Alfabetização (27784)	1ª, 2ª e 3ª etapa do 1º Ciclo do EF	01
Aprender e criar – Letramento e Alfabetização (27715)	1ª etapa do 1º Ciclo do EF	01
Língua Portuguesa (27802)	1ª e 2ª etapa do 2º Ciclo do EF	01
Língua Portuguesa (27802)	2ª etapa do 2º Ciclo do EF	01

Fonte: Dados da pesquisa<sup>42</sup>

<sup>41</sup> As Unidades Educacionais que compõem essa “tabela especial” são: Escola Municipal Salgado Filho; E. M. Pastor Alberto Goulart; Escola Estadual Municipalizada Barão de São Gonçalo; CIEP municipalizado, 045; Centro de Inclusão Helen Keller.

<sup>42</sup> (SISTEMA...,2017).

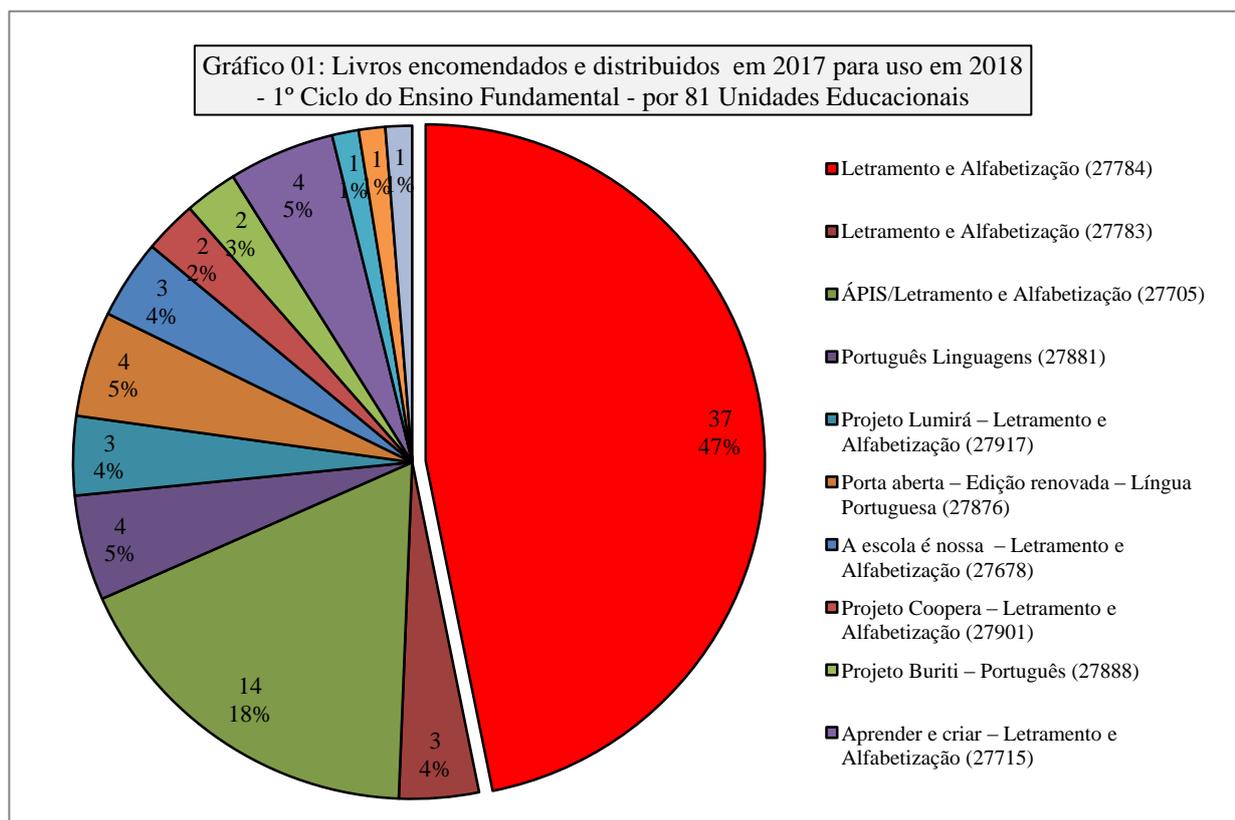
Com os dados das duas tabelas produzimos o seguinte ranking dos livros didáticos encomendados e distribuídos em 2017 para utilização em 2018, nas oitenta e uma Unidades Educacionais, de um total de oitenta e seis UEs oferecendo alguma etapa do 1º Segmento do EF e que realizaram a encomenda.

**Tabela 06:** Ranking dos livros didáticos encomendados e distribuídos em 2017 para uso em 2018.

Ranking	Livros encomendados e distribuídos	Quantidade de UE que escolheram
1º	Letramento e Alfabetização (27784)	37
	Língua Portuguesa (27802)	37
2º	ÁPIS/Letramento e Alfabetização (27705)	14
3º	Projeto Buriti – Português (27889)	08
4º	Português/Linguagens (27880)	05
	Manacá – Língua Portuguesa (27825)	05
5º	Português Linguagens (27881)	04
	Porta aberta – Edição renovada – Língua Portuguesa (27876)	04
	Ligados.com – Língua Portuguesa (27798)	04
	ÁPIS/ Língua Portuguesa (27706)	04
	Aprender e criar – Letramento e Alfabetização (27715)	04
6º	Letramento e Alfabetização (27783)	03
	Projeto Lumirá – Letramento e Alfabetização (27917)	03
	A escola é nossa – Letramento e Alfabetização (27678)	03
	Aprender juntos – Língua Portuguesa (27726)	03
	Porta Aberta – Edição Renovada – Língua Portuguesa (27877)	03
7º	Projeto Coopera – Letramento e Alfabetização (27901)	02
	Projeto Buriti – Português (27888)	02
	Projeto Coopera – Língua Portuguesa (27902)	02
8º	Ligados.com – Letramento e Alfabetização (27797)	01
	Juntos nessa Língua Portuguesa (27777)	01
	Mundo amigo/Letramento e Alfabetização (27837)	01
	Pequenos exploradores – Língua Portuguesa (27862)	01
	A aventura da linguagem (27652)	01
	Letramento e Alfabetização (27889)	01
	Mundo amigo – Língua Portuguesa (27838)	01

Fonte: Dados da pesquisa

Os nomes dos livros didáticos que ficaram em primeiro lugar no ranking foram usados por estudantes do 1º e 2º ciclos, respectivamente, durante o ano letivo de 2018. Letramento e Alfabetização (Código: 27784) nas três etapas do 1º Ciclo do EF e Língua Portuguesa (Código: 27802), nas duas etapas do 2º Ciclo do EF.

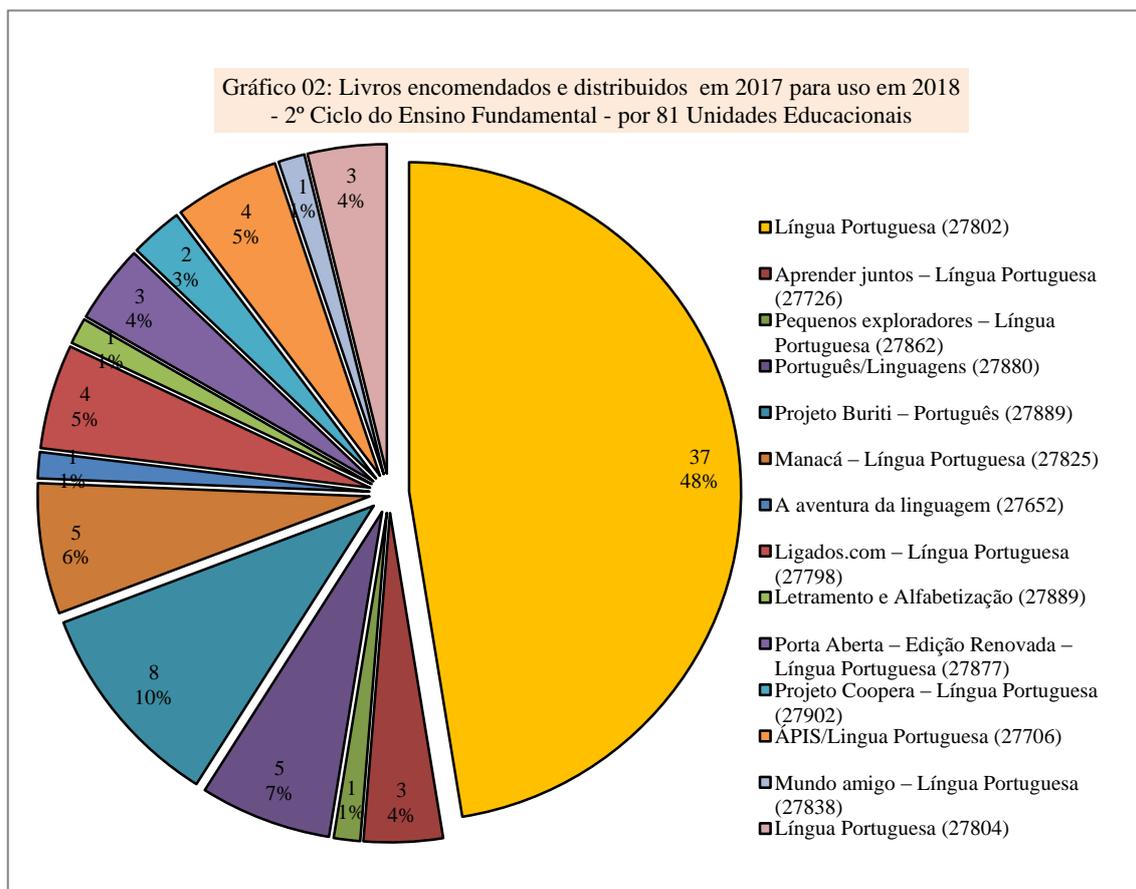


Fonte: Dados da pesquisa

Realizando um cotejamento desses números com os demais livros (coleções) elaboramos os gráficos 01 (anterior) e 02 (posterior) para observarmos, por meio de um panorama mais global a “localização” quantitativa da coleção escolhida para análise, tanto no 1º como no 2º ciclos do ensino fundamental. No gráfico acima observamos que a coleção de livros corresponde a 47% dos livros encomendados e recebidos para o 1º Ciclo do EF, durante o ano de 2017 (para serem usados em 2018). O que consideramos um número bastante elevado.

E os livros da coleção “Língua Portuguesa”, que seguem expostos no gráfico abaixo, correspondem a 48% dos livros para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental, encomendados e recebidos durante o ano de 2017 para, também, serem usados durante o ano de 2018. Diante desses altos números de Unidades Educacionais (47% no 1º Ciclo e 48% no 2º ciclo) que optaram pelos livros das referidas coleções, decidimos que esses seriam os analisados em nosso trabalho de investigação sobre “a ideologia subjacente aos livros didáticos”, tomando por base o esquema de análise de figuras em livros didáticos, criado pelo Prof. Dr. Jurjo Torres Santomé, que foi apresentado e discutido pelo autor com os estudantes da disciplina “Avaliación de recursos e materiais

didáticos”, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Educação/UDC, em 2018/2019.



Fonte: Dados da pesquisa

Também é importante destacar que, para compreender os fundamentos da escola organizada em ciclos na cidade de São Gonçalo, além do estudo sobre a base teórico-metodológica já mencionada, foram levantados e analisados documentos que compõem o seguinte grupo que forma a legislação local sobre os Ciclos Escolares: 1) Portaria nº 001/ SEMEC/ 99, de 12 de janeiro de 1999 (Publicada no Diário Oficial do município em 15 de janeiro de 1999), que regulamentou “as normas gerais de ensino da rede escolar pública do Município de São Gonçalo”, estabelecendo em seu Art. 5º a organização do 1º Segmento do Ensino Fundamental em Ciclos Escolares; 2) Portaria 006/SEMEC/99, de 29 de outubro de 1999; 3) Portaria 004/SEMEC/2000, de 26 de outubro de 2000; 4) Portaria SEMED/010/04, que homologou o Parecer 004/04 do Conselho Municipal de Educação (CME) que aprovou o Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo; 5) Portaria 013/SEMED/2004, de 11 de novembro de 2004 (Publicada em 12/11 e 13/11 de 2004), que regulamentou o

“artigo 71, do Parecer CME 004/04 de 28/10/2004”, sobre as possibilidades de retenção nas etapas dos ciclos escolares; 6) Parecer do CME (Conselho Municipal de Educação) nº 004/05, que regulamentou a reestruturação do Sistema de Ciclos das Escolas Municipalizadas no ano de 2005; 7) Portaria 018/SEMECELTUR<sup>43</sup>/2005, que homologou o “Parecer CME 004/05 do Conselho Municipal de Educação”, mencionado no item anterior; 8) Portaria SEMED/007/06, que homologou o Parecer CME/CPLN nº 007/06, referente à regularização de vida escolar dos estudantes do “Ciclo Noturno” (3º Ciclo do Ensino Fundamental) que funcionava no Colégio Municipal Ernani Faria; 9) Resolução 001/SEMED/2009, que estabeleceu “as nomenclaturas a serem utilizadas nas turmas das diversas modalidades de ensino e projetos, referentes às escolas públicas da rede municipal”; 10) Portaria SEMED (Secretaria Municipal de Educação) nº 016/2011, que homologou o Parecer CME nº 009/11, referente a “Reestruturação de Ciclos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino”. Ambos publicados no D.O. do município em 30 de dezembro de 2011; 11) Parecer CME nº 009/2011, mencionado no item anterior; 12) Plano Municipal de Educação de São Gonçalo – 2015/2024, publicado no Diário Oficial (DO) do município em 08 de dezembro de 2015; 13) Portaria nº 080/SEMED/2017, que homologou o Parecer CME nº 009/2014, sobre a solicitação dos profissionais do CIUG (Centro Interescolar Ulisses Guimarães) em relação ao reconhecimento legal de suas atuações na educação pública do município.

---

<sup>43</sup> SEMECELTUR – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo, criada em 2005 e conhecida nos corredores do Poder Público como a “Super Secretaria” durou um pouco mais de um ano.

## CAPÍTULO II

### **SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO...**

Neste capítulo apresentamos nossas reflexões produzidas pela problematização da realidade enunciada na “situação problema”, por meio das análises que realizamos dos dados obtidos em documentos oficiais do município de São Gonçalo, em entrevista com a Professora Andréa Fetzner e em referências teóricas mencionadas e justificadas no capítulo anterior. A análise dos livros didáticos de língua portuguesa (predominantes na utilização das turmas do primeiro e segundo ciclos da rede pública de educação municipal de São Gonçalo) encontra-se no próximo capítulo (III).

Iniciamos, pois, salientando, como já dito no capítulo anterior, que nos esforçamos por encaminhar as reflexões sob a base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, buscando nos orientar pelo entendimento que conseguimos elaborar sobre os procedimentos do método regressivo/progressivo de Lefebvre (1991 e 2006), nos atrevendo no empreendimento de realizar uma análise triádica baseada na observação do espaço social vivenciado pela escola organizada em ciclos, que utiliza livros didáticos elaborados para a escola organizada em séries, na rede pública de ensino da cidade de São Gonçalo, tentando identificar o que seria o concebido, o percebido e o vivido pela população gonçalense.

A dedicação que empreendemos na descrição sobre o “concebido” buscou seguir as orientações de Martins (2011) sobre ser essa uma expressão opressiva da estrutura do espaço onde as relações sociais acontecem. No caso desta pesquisa a estrutura principal são escolas organizadas em ciclos que utiliza livros didáticos elaborados para escolas organizadas em séries. Escolas que fazem parte da rede pública municipal de educação de uma cidade cujo nome oficial é São Gonçalo, mas que é percebida e vivida pelos moradores locais, e por algumas pessoas de fora, por apelidos carinhosos e divertidos como “São Gonça”, “Édson” (de “É de Son” Gonçalo), “Gonça City”, dentre outros.

(...) Tente compreender, morando em São Gonçalo você sabe como é... hoje à tarde a ponte engarrafou e eu fiquei a pé... tentei ligar pra você... e o orelhão da minha rua estava escangalhado, o meu cartão tava zerado, mas você crê se quiser (...) (DEPOIS..., 2005).

Podemos dizer que esse refrão da música “São Gonça”, escrita por um artista nascido em Belford Roxo e que, possivelmente, nunca morou em São Gonçalo, retrata em poesia, uma pequena parte da estrutura opressiva de uma cidade que frequentemente (e há anos) tem sua mobilidade prejudicada com os constantes engarrafamentos na ponte<sup>44</sup> que a liga à capital do estado (Rio de Janeiro), que tem sua comunicação prejudicada pelo orelhão escangalhado e que é formada por uma população pobre que não tem crédito num cartão, aparentemente o de fazer ligações em telefones públicos. Dialogando com Lefebvre (2006) arriscamo-nos falar que esse refrão revela parcialmente a estrutura opressiva que compõem, ao mesmo tempo, o espaço concebido e o espaço percebido pela população e por pessoas que observam a cidade de fora, como Seu Jorge. Mas que ao lermos os comentários, publicados abaixo de um vídeo onde o autor da música aparece cantando-a num dueto com Caetano Veloso<sup>45</sup>, percebemos o vivido em vozes de quem vive os “subterrâneos” da cidade e sabe que a ponte é apenas um dos caminhos terrestres para se chegar à cidade que Seu Jorge e Caetano Veloso “queriam” chegar: ao Rio de Janeiro.

“Se você quisesse ver mesmo a mina, iria por Magé” (Altair Espírito Santo). “Viva a MPB, e viva também São Gonçalo: uma cidade cheia de problemas e crescente violência, mas que amo muito!” (Daniel André). “Amo essa música, amo seu Jorge e moro em São Gonçalo. Amoooo (sic)” (Ana Beatriz Silva Bispo). “(...) Ou ia até Nikit e pegava as barcas, só quem é Região Metropolitana está ligado” (Guilber Batista em resposta à Altair Espírito Santo). (SÃO GONÇA, 2012).

Tavares (2008) que, como Lefebvre (1991) viveu a profissão de taxista em Paris para conhecer o vivido pelo povo no subterrâneo parisiense, percorreu a cidade de São Gonçalo para escutar a população e analisar o papel da escola na construção do direito das crianças pequenas à cidade, nos mostra características do vivido pela população de nossa cidade, com o objetivo de colaborar com o par da transformação dos aspectos detectados como negativos e do desenvolvimento dos aspectos positivos. Acreditando que

(...) conhecer, escutar, dialogar com as vozes que ressoavam na fala, os olhares, as percepções dos/as escolares sobre a cidade gonçalense pode contribuir de forma crítica para que as diferentes forças sociais (institucionais ou não), presentes no município, possam intervir de

<sup>44</sup> Ponte Presidente Costa e Silva, mais conhecida como Ponte Rio - Niterói.

<sup>45</sup> Seu Jorge, Caetano Veloso (SÃO GONÇA, 2012).

maneira mais planejada, apresentando alternativas mais democráticas aos interesses da coletividade, principalmente no que diz respeito ao direito à cidade, ao direito de conhecê-la, “lê-la”, compreendê-la, usufruindo-a com respeito, cuidado, amorosidade, enfim, produzindo uma outra urbanidade onde a vida na cidade fosse cada vez mais uma responsabilidade coletiva, discutida e aprendida em todas as esferas societárias, especialmente nos sistemas escolares municipais. (TAVARES, 2008, p. 4-5).

Das percepções da autora acerca do vivido na cidade, destacamos: 1) a necessidade de se garantir uma escola que contribua com a construção do direito à cidade, das crianças pequenas; 2) a existência de uma ambiguidade entre o estigma negativo que o local e parte da população carregam<sup>46</sup> (sendo ao mesmo tempo causa e efeito de uma baixa autoestima de parte dos gonçalenses) e o sentimento de afeto que munícipes entrevistados sentem pela cidade; 3) a percepção do crescimento desordenado da cidade que reflete na falta de estruturas básicas para se viver como, dentre outros, o saneamento básico, a saúde, a mobilidade urbana, a segurança e a educação e 4) as reflexões que realiza sobre as configurações do local, do mundial e das relações diretas e indiretas, provocadas e/ou conseqüentes do processo de globalização. Em relação ao primeiro destaque, que se ocupa da importância de uma escola que esteja à serviço das necessidades e direitos das crianças, desenvolveremos no tópico deste capítulo sobre os ciclos escolares e durante o desenvolvimento do Capítulo III. No tocante sobre a ambiguidade entre o que entendemos que seriam estigmas negativos e o que seriam sentimentos de afeto pela cidade, presente no segundo destaque, acreditamos que, pelo menos parcialmente, a letra da música São Gonça e os comentários que seguem o vídeo (mencionado anteriormente) vão ao encontro das análises da autora. Em relação ao terceiro destaque, que se refere ao crescimento desordenado da cidade, desenvolvemos algumas reflexões, mais adiante, que apontam certo ordenamento na desordem de uma cidade que se configura, historicamente, como espaço em que vive uma população explorada há séculos. E por fim, mas não menos importante, o quarto destaque nos faz refletir sobre a composição das relações que formam o local e o mundial, tomando por base que essas relações fazem parte de um processo de globalização, cuja educação, inevitavelmente, também se insere.

Numa primeira reflexão sobre esse processo de globalização nos esforçamos na tarefa de buscar compreender o concebido local, considerando as relações conjugadas

---

<sup>46</sup> Principalmente a população do bairro Jardim Catarina, que comentaremos com maiores detalhes no Capítulo III.

entre o cenário educacional em âmbito nacional e internacional. Para tanto, destacamos orientações do modelo educacional desenhado por organismos internacionais<sup>47</sup>, como o exposto na Carta de Jomtien e no Relatório Delors, que influenciaram políticas nacionais de educação, como foi o caso da LDB 9394/96 (SHIROMA, *et al*, 2011, p. 49). Lei que disciplinou e disciplina políticas educacionais (inclusive locais) de cunho neoliberal, mas que, por conta da correlação de forças vividas principalmente naquele momento histórico (década de 1990) logrou-se viabilidades de se construir políticas de resistência (SAVIANI, 2009), como foi o caso da organização de escolas sob a perspectiva dos ciclos escolares de formação (por exemplo).

Numa “segunda” reflexão, podemos dizer que nos dias atuais o modelo neoliberal, que disputou (em 1990) com forças progressistas a construção de políticas públicas, experimenta situações que podem ser amargas até mesmo para seus intelectuais orgânicos: a intensificação de forças reacionárias, inclusive internacionais<sup>48</sup>, que investem no direcionamento de políticas educacionais. Não sem contar com forças contundentes de resistência. Em linhas gerais, no tocante dessas forças reacionárias, podemos dizer que o Brasil de hoje se encontra em um período conturbado, com práticas que parecem querer impedir não somente o funcionamento da escola pública crítica e de qualidade para a classe popular brasileira, mas também aquela escola que atenderia as necessidades básicas do educando (NEBAS), previstas em documentos internacionais. O país percebe que um novo desenho educacional tem sido concebido, por meio da criação e intensificação de projetos retrógrados, com o apoio do governo federal, como é o caso do projeto “Escola Sem Partido”<sup>49</sup>. Projeto que possui intenções declaradas de cerceamento da criação e autonomia da educação pública (e privadas não destinadas à elite econômica e política) em todo nível básico.

A proposição de uma “escola sem partido” não é nova. O movimento com este nome foi criado em 2004, mas ganha força justamente neste contexto das ofensivas conservadoras. O primeiro projeto de lei que propunha a criação do “programa escola sem partido” em uma rede de ensino foi fruto de uma parceria entre o criador do movimento, Miguel Nagib, e o deputado estadual Flávio Bolsonaro. A localização da família Bolsonaro dentro do espectro de posicionamentos políticos é bem conhecida – uma evidência disso foi a presença de um homem

---

<sup>47</sup> Sobre esses organismos refletiremos no tópico “Organismos internacionais como fatores da educação globalizada, o que a educação municipal tem a ver com isso”, que segue mais adiante.

<sup>48</sup> Como ações provenientes da Declaração de Manhattan, recentemente publicadas pelo site OpenDemocracy - nos EUA - e pelo Jornal GGN - no Brasil. (O CAIXA..., 2019).

<sup>49</sup> OLAVO..., 2019.

fantasiado de Adolf Hitler para defender a proposição de uma “escola sem partido” em uma audiência pública proposta para discutir este tema na Câmara dos Vereadores do município do Rio de Janeiro. (PENNA, 2016, on-line)

Esse recorte da entrevista realizada com Penna (2016) demonstra, de maneira muito breve, um dos projetos “de educação” com alto grau de retrocesso em relação às conquistas históricas da classe popular, tão alto que era “inimaginável” há uns anos atrás. Anos em que pensávamos que a disputa se polarizava entre as forças progressistas de esquerda (que seria, em nosso entendimento, a força “A”, em Gramsci (2016) e as forças regressivas da direita neoliberal, que seria, em nosso entendimento, a força “B”, em Gramsci (2016))<sup>50</sup> e não contra forças reacionárias como vivenciamos hoje.

Estudávamos (e continuamos estudando) disputas entre propostas e ações progressivas (A) e regressivas (B) para a educação nacional. Cujas forças regressivas podem ser representadas por projetos e ações como os da ONG Todos pela Educação e os do Instituto Millenium. Ambos com propostas e ações compostas de racionalidades tayloristas, fordistas e toyotistas, que buscavam (e buscam) uma organização racional e enxuta da sociedade contemporânea. Busca com propósitos voltados para a obtenção de mais lucros para o capital em contraposição aos projetos progressistas (A), como são os projetos de democratização da escola propostos pela escola organizada por ciclos de formação, por exemplo. Além de projetos voltados para organização de uma sociedade mais justa, igualitária e não capitalista, como as propostas e ações do “Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível”. Fórum criado em Porto Alegre, no ano de 2001, com o propósito principal de fazer frente opositora ao “Fórum Econômico Mundial” que, desde a década de 1970, é palco de encontro entre empresários do mundo inteiro<sup>51</sup>. Ou seja, “não” imaginávamos que um “terceiro elemento”<sup>52</sup> estava tão próximo de nós e com tanta força: o elemento reacionário, movido por “ondas conservadoras” que se

---

<sup>50</sup> A título de exemplificação temos como o que seria uma força A, a vitória que representa a decisão do STF de declarar, em 25/04/2020, como inconstitucional uma lei municipal que proibia o que os conservadores e religiosos chamam de 'ideologia de gênero' nas escolas. IN: FOLHAPRESS. Por unanimidade, STF declara inconstitucional lei municipal de 'ideologia de gênero' Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/por-unanimidade-stf-declara-inconstitucional-lei-municipal-de-ideologia-de-genero>. Acesso em: 26 abr. 2020. Cujos contraditórios já se pronunciou em rede: “Após a decisão do STF pela inconstitucionalidade de projeto de lei defendido pelo Escola sem Partido, movimento parte para a ameaça de violência física contra os professores”. IN: Esquerda Diário – Movimento Revolucionário dos Trabalhadores (em 26/4/2020). Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Escola-sem-Partido-propoe-violencia-aberta-contra-os-professores>. Acesso em: 26 abr. 2020.

<sup>51</sup> Fórum Social Mundial: Histórico do FSM, disponível em: <http://forumsocialportoalegre.org.br/forum-social-mundial/>. Acesso em: 22 set. 2019.

<sup>52</sup> Ou uma força “C”, nas palavras de Gramsci (2016).

organizavam a “margem” da sociedade e que estão tomando um corpo cada vez com maior presença na estrutura social do nosso país forjando um “novo” concebido, sob a perspectiva de Lefebvre (2006).

Para compreender esse momento que forja a organização de um “novo” concebido altamente opressor e reacionário, recorreremos novamente à Gramsci (2016), quando desenvolve suas reflexões sobre o conceito e o advento do “Cesarismo”<sup>53</sup>. Nessas reflexões o autor sardo nos adverte para o “perigo” do aparecimento de uma força “C” (regressiva/reacionária) depois de disputas entre forças “A” e “B”, que se aniquilam completamente (ou não) e apresentam possibilidades de uma revolução-restauração.

Pode-se afirmar que o cesarismo expressa uma situação na qual as forças em luta se equilibram de modo catastrófico, isto é, equilibram-se de tal forma que a continuação da luta só pode terminar com a destruição recíproca. Quando a força progressista A luta contra a força regressiva B, não só pode suceder que nem A e nem B vençam, porém se debilizem mutuamente, e uma terceira força, C, intervenha de fora, submetendo o que resta de A e de B. (GRAMSCI, 2016, p. 77).

Refletindo sobre esses tópicos introdutórios que descrevem minimamente como a estrutura social, que engloba a educação brasileira, vinha sendo concebida, percebemos uma polarização das disputas, pelo menos no discurso, de forças da esquerda, de um lado, e de forças da direita, de outro, que podem ser traduzidas como forças A e B, respectivamente. Disputas que, desde o golpe de estado de 2016, têm “perdido” espaços para uma onda conservadora que pode ser percebida como uma força C, que logrou espaço para intervir em nossa organização social, mas que ainda depende das reações e ações das forças A e B para saber se essa nova organização do espaço social brasileiro se consolidará de forma duradoura (orgânica) ou simplesmente trata-se de uma organização circunstancial (ocasional). A título de exemplificação sobre a materialidade das disputas de forças, descrevemos nossa percepção sobre uma das ações da força que organiza o espaço concebido atualmente (a força C): “o contingenciamento do MEC”. Recentemente, colégios, universidades e institutos federais viveram situações impactantes com o bloqueio de verbas para o ensino, a pesquisa e a extensão no chamado *contingenciamento financeiro*. Mas também vivenciaram grandes manifestações populares, contrárias ao suposto *contingenciamento*, que indicaram que a

---

<sup>53</sup> Que pode ser personalizado numa figura heroica, tanto progressista como regressista.

força A não foi aniquilada e que ainda pode modificar a estrutura do espaço concebido, por meio de movimentos revolucionários ou por meio da restauração social, pois conquistou a revogação do *contingenciamento* anunciado<sup>54</sup>.

Exemplo a parte, salientamos que o recorte da estrutura do espaço educacional concebido, percebido e vivido privilegiado nesta pesquisa é o que envolve a presença do livro didático organizado sob a lógica da escola organizada em séries, sendo utilizado na escola organizada em ciclos. Assim, nos dedicamos em compreender a história desses livros, a história da escola organizada em ciclos e suas relações com espaço social da cidade de São Gonçalo.

## 2.1 Um pouco de história

### 2.1.1 Tracejados sobre a história do livro didático no Brasil

Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter – e efetivamente têm – papel importante na escola. (LAJOLO, 1996, p. 03-04).

Baseada em autoras como Bittencourt (1996), Boto (2019), Lajolo (1996), Silva (2012), dentre outros, apresentamos uma síntese da história do livro didático no Brasil, nos esforçando em demonstrar desafios políticos e tecnológicos da questão, desde o século XV. Foi durante o século XV, possivelmente em torno do ano de 1430, que o alemão Johannes Gutenberg inventou a prensa e a confecção de livros deixou de ser um trabalho artesanal e passou a ter maior popularidade. Os livros didáticos artesanais têm seu surgimento possivelmente durante a época da Grécia Antiga, quando Platão (428 a.C. - 348 a.C.) recomendou um tipo diferente da configuração dos livros da época e parecido com o que definimos por livros didáticos no mundo contemporâneo.

---

<sup>54</sup> Conforme o pronunciamento do Ministro da Educação, Abraham Weintraub (em 18 de outubro de 2019) sobre a devolução de mais de 1 (um) bilhão de reais para a educação pública (“Ministro da Educação imita meme da internet após anúncio de desbloqueio de verba para universidades?”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ministro-da-educacao-imita-meme-da-internet-apos-anuncio-de-desbloqueio-de-verba-para-universidades-1-24027629>. Acesso em: 19 out. 2019).

Desde que surgiu na Grécia Antiga, quando Platão sugeriu que se fizesse uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época, o livro didático tem estado presente nas instâncias formais de ensino, nas mais variadas sociedades, como documenta a História da Educação. (SILVA, 2012, p.807).

Platão “lançou” esse modelo de livro, mas foi a invenção da prensa que revolucionou a comunicação entre as pessoas, possibilitou (guardadas suas proporções e especificidades históricas) o aumento da popularidade dos livros e se consagrou como uma das marcas do início da era Moderna. No Brasil, a utilização de uma prensa só foi permitida aproximadamente quatro séculos depois: em 1808, com a criação da Impressão Régia. Criação autorizada após a chegada da família real portuguesa em terras brasileiras, numa viagem de dois meses pelo mar, motivada por uma manobra em busca da sobrevivência da autonomia política de Portugal. A Impressão Régia, contudo, não foi a responsável pelo abastecimento de livros didáticos nas escolas do Brasil Império. No Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837 e frequentado pelos filhos da elite econômica e política, importava-se livros didáticos diretamente da França.

(...) Sob a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. (...) Manuais didáticos em francês, ou traduzidos para o português eram importados. (...) (SILVA, 2012, p.807-808).

Entender a história do livro didático no Brasil não é uma tarefa fácil. Bittencourt (1996), renomada pesquisadora no campo do livro didático brasileiro, em artigo sobre as “Práticas de leitura em livros didáticos” realiza abordagens sobre questões desenvolvidas em sua tese de doutorado, quando analisou a história dos livros didáticos durante o período compreendido entre o final do século XIX e início do XX, e nos conta algumas das muitas dificuldades que os historiadores possuem para contar essa história.

A investigação sobre a história da leitura é recente, tateando-se ainda em busca de vestígios em registros esparsos. (...) A organização do “corpus” documental sobre os primórdios da literatura escolar brasileira tem sido problemática, tendo-se que enfrentar dificuldades variadas tanto para localizar o material, quanto para ter acesso a ele. (...) (BITTENCOURT, 1996, p. 02-03).

Em razão de trabalhos pioneiros como os de Bittencourt (1996; 2004), e de outros, contamos com o privilégio de encontrar informações sobre a história do livro didático de maneira menos árdua que elas e eles e com possibilidades de inferir hipóteses, baseadas em materiais organizados anteriormente. Dessa forma, investigando a história da educação no Brasil e especificamente a história do livro didático, como supúnhamos, vimos que essa última começou a expandir junto com a história da educação popular<sup>55</sup>, que tem como primeiros registros em relação à preocupação do poder público e de segmentos da sociedade civil os datados nos anos finais do século XIX e início do século XX (PAIVA, 2003). Antes disso, porém, temos marcos históricos que demonstram tentativas anteriores de se expandir a educação popular, como foi a publicação da Lei de 15 de outubro de 1827, que tratava da criação de escolas de primeiras letras nos lugares populosos do Império. Nesse período ainda não havia livros didáticos como conhecemos hoje, mas havia uma preocupação em selecionar o modelo de livro a ser usado e o material didático que serviria como suporte, respectivamente os livros de história do Brasil e a Carta Magna da época: a Constituição do Império, como descrito no Artigo 6º da Lei 15/1827:

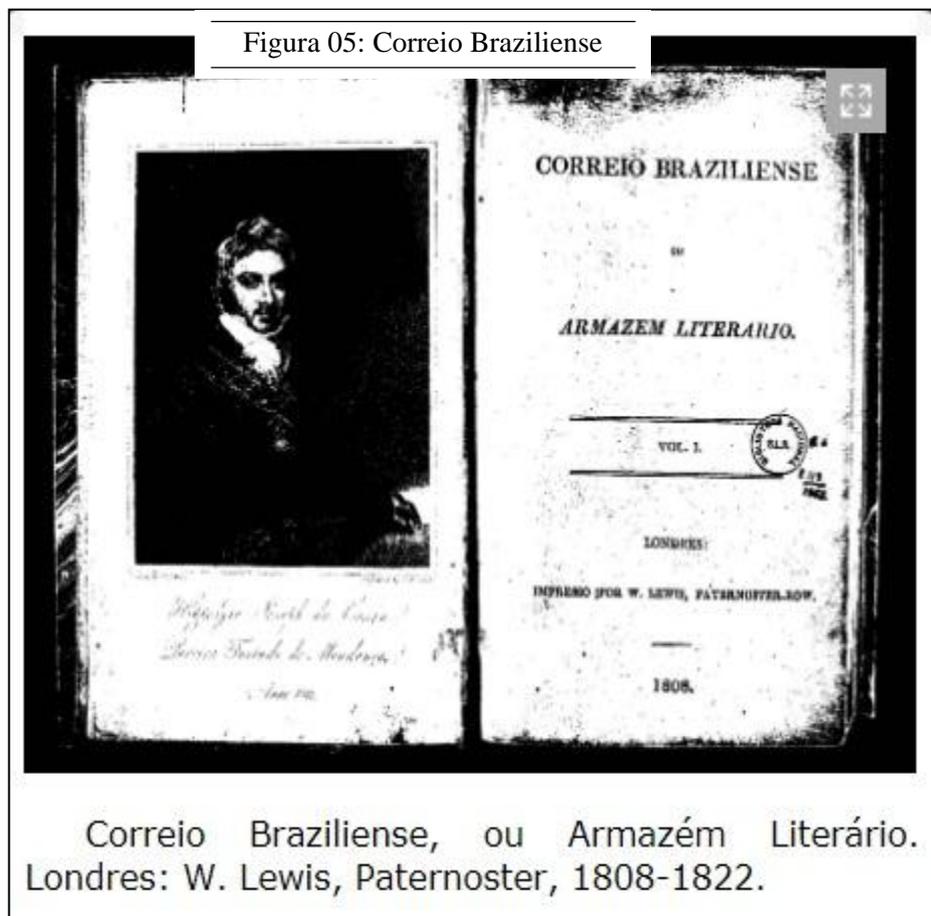
Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (sic). (BRASIL, 1827, on-line).

Essa preferência pela Constituição do Império e pela História do Brasil como instrumentos de leitura, movida pelo objetivo de envidar esforços para se construir uma identidade nacional, também nos sugere uma ausência de livros próprios para o uso escolar. Nesse período da história da educação brasileira, apesar de já existir a Imprensa Régia, criada em 13 de maio de 1808, a produção de livros era escassa e não

---

<sup>55</sup> LEMES e MORETTI (2014) ao investigarem sobre a história da educação popular nos apresentam diferentes significados que o termo recebeu durante a história da América Latina e do Brasil, desde o período pré-colonial. As autoras nos mostram que, historicamente, o termo *educação popular* não somente é formado por características progressistas, como os exemplos da educação jesuítica, num passado mais distante e na reforma educacional da década de 1990, num passado mais recente. Contudo, uma característica importante que essas autoras destacam é a de que quando se fala em *educação popular*, geralmente, se pensa em uma educação vinculada a movimentos sociais que objetivam contribuir com a produção de conhecimentos voltados para liberdade e para a democracia, como é o caso da Pedagogia de Freire. Diante das inúmeras variações do termo, cabe ressaltar que, nesta tese, quando nos reportamos à *educação popular* estamos nos referindo as políticas públicas educacionais voltadas para a classe trabalhadora.

há indícios de que havia um livro especificamente didático, mas livros comuns que eram usados nas escolas. Além da produção realizada na tipografia nacional, livros brasileiros impressos fora do país e produções literárias que eram manuscritas circulavam pelos ambientes escolares e elitizados, desde o período Brasil-Colônia. Todas as produções (impressas no Brasil, no exterior ou manuscritas) passavam por uma severa censura ora da coroa portuguesa, ora pelo império brasileiro. Severidade, contudo, que não conseguia impedir a circulação de produções de oposição, como o “Correio Braziliense” que era impresso em Londres e circulou no Brasil durante o período de 1808 a 1822, de forma clandestina, entrando no país através de contrabando (BOTO, 2019; FERNANDES, 2009).



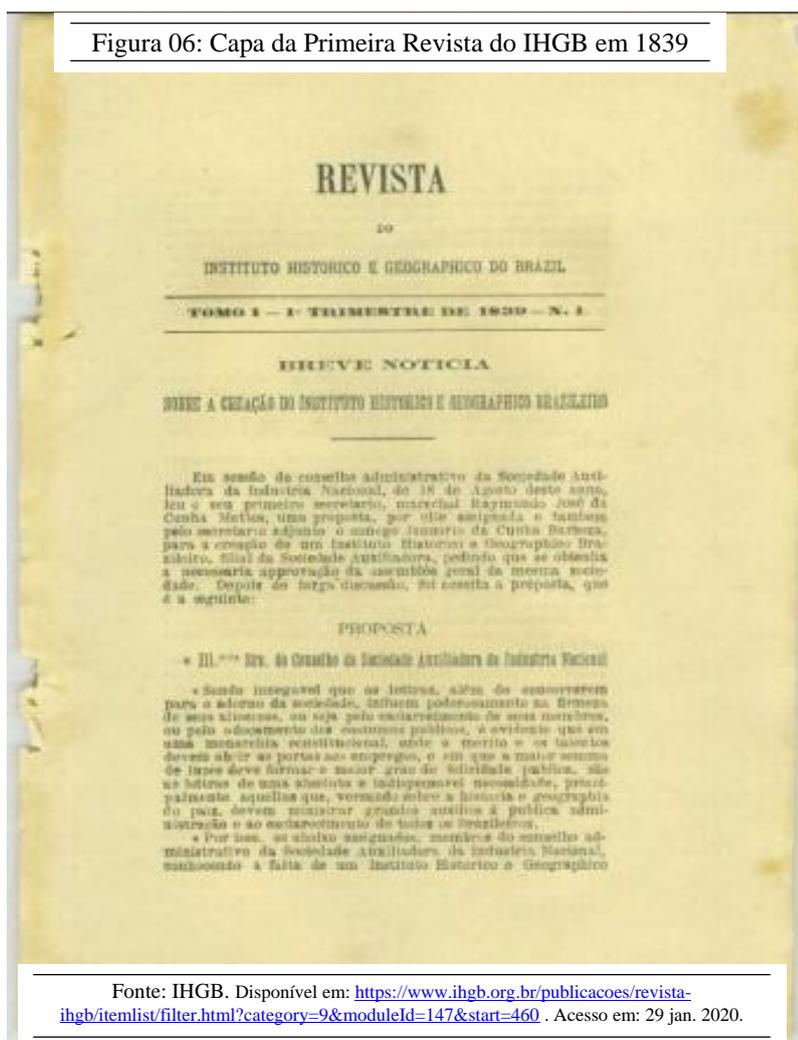
Fonte: Bettamio, 2010 (?)

Conhecer materiais impressos e distribuídos clandestinamente, como esse exemplar do Correio Brasiliense, é importante porque (dentre outros) neles encontramos informações sobre o vivido não percebido na configuração concedida que a história autorizada nos revela (cf. Lefebvre, 2006). Contudo, por questões óbvias, foi a produção

autorizada que logrou maior circulação no território nacional. E, dentre essas produções, a preferência pelo ensino da história do Império, além de estar registrada na letra da lei, se fazia presente nos investimentos realizados, inclusive, na contratação de “cronistas” que escrevessem a história de acordo com os interesses da elite dominante.

Temos desde o início uma história oficial: é a versão escrita pelos cronistas contratados pela casa real portuguesa para escrever a história de seu país (...). Aqui também são criados cargos de cronistas nas diferentes câmaras municipais (...). Um dos nossos grandes historiadores é Francisco de Varnhagem (...). Ele escreve no Segundo Império (...) [e] analistas de sua obra mostram como ela se baseia em dois elementos interpretativos: a superioridade da forma monárquica (...) e a superioridade da raça branca. (BORGES, 2007, p. 72-74).

Essa preocupação de cunho ideológico com a escrita e a difusão de uma história oficial ocasionou na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) durante o Primeiro Império, no ano de 1838. Os objetivos da época da criação do IHGB são tão contemporâneos que se mantêm até os dias de hoje, como podemos conferir no Estatuto da instituição: *"coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil."* (On-line)<sup>56</sup>. Para alcançar o objetivo da



<sup>56</sup> IHGB, 1838.

publicação, uma ação contundente realizada pelo Instituto foi a criação de uma revista própria em 1839, com tiragens trimestrais, que também permanece até os dias atuais.

Dentre muitas outras ações do IHGB, uma que elegemos como importante para conversar com esta pesquisa foi o concurso promovido pela instituição, no ano de 1840, que oferecia um prêmio para o trabalho que melhor respondesse a preocupação de como escrever a história do Brasil. O vencedor do concurso foi o alemão Carl Friedrich Philipp von Martius, com o trabalho “Como se deve escrever a história do Brasil”. Von Martius já era conhecido no Instituto por seus trabalhos junto à Coroa, pelas expedições realizadas no interior do território brasileiro e por ser sócio do IHGB desde 1839. Médico de formação e biomédico de profissão, europeu interessado na fauna brasileira e vencedor desse concurso imperial, Martius era uma figura que se destacava na época e, como tal, suas ideias influenciavam outros escritores.

Ao realizar uma análise sobre o trabalho de Von Martius a autora Nathália Nicácio Ganzer (2012) nos mostra o quanto a obra, que buscava criar uma identidade nacional, estava permeada por um racismo próprio dos conservadores da época, segundo o qual os brancos pertenciam a uma raça superior a dos índios e a dos negros sugerindo, inclusive por meio de metáforas, que o “grande rio dos brancos” deveria absorver os “afluentes dos rios negros e indígenas”. O que demonstrava uma afinidade com uma teoria que ainda seria consolidada no Brasil mais para o final do século XIX: a teoria do branqueamento racial<sup>57</sup>. Martius, sua obra e as preferências do Império por uma educação pública onde os professores deveriam utilizar a Constituição e a História do Brasil como material didático para ensinar a leitura às crianças das escolas elementares não tiveram, por si mesmos, um alcance muito significativo em matéria de quantitativo de crianças que tiveram acesso ao material para se escolarizarem. Isso pode ser justificado pelo número de escolas da época que era incipiente, como podemos conferir na figura abaixo (05.a), que apresenta o número de escolas no ano de 1857, quase vinte anos depois do lançamento do concurso pelo IHGB. Esse quantitativo incipiente de escolas é apontado por Paiva (2003, p. 29-31) como uma das justificativas pelo fracasso dos movimentos em torno da obrigatoriedade do ensino elementar antes dos anos de 1870.

---

<sup>57</sup> Para saber mais sobre essa teoria sugerimos a leitura de Schwarcz, 1993.

**Figura 05a:** Tabela no Parecer Ruy Barbosa de 1882: “Escolas no Brasil Império”

Escolas primárias no Império											
ANNO	SEXO MASCULINO			SEXO FEMININO			PUBLICAS DE AMBOS OS SEXOS	PARTICULARES DE AMBOS OS SEXOS	PUBLICAS E PARTICULARES DE AMBOS OS SEXOS	EXCESSO SOBRE O ANNO ANTERIOR	EXCESSO SOBRE O ANNO DE 1857
	Publicas	Particulares	Total	Publicas	Particulares	Total					
1857	1.375	282	1.657	488	160	648	2.863	442	3.305		
1869	1.775	412	2.187	812	267	1.079	2.587	( <sup>1</sup> ) 778	3.365		
1871	2.343	458	2.801	1.148	253	1.401	3.494	711	4.202	837	897
1873	2.709	590	3.299	1.463	250	1.716	(1) 4.178	(2) 899	5.077	875	1.772
1878	.....	.....	.....	.....	.....	.....	4.951	710	5.661	431	2.356

OBSERVAÇÕES

(<sup>1</sup>) Este total comprehende 97 escolas particulares não classificadas.  
 (1) Esta somma abrange 3 escolas mixtas.  
 (2) 893, e não 840, por acresceroem 59 mixtas.

Fonte: BRASIL, 1883, p. 2.

Essa tabela pertence a um longo documento organizado sob a coordenação de Ruy Barbosa, no final do segundo Império. O documento é um exemplo emblemático de um grande esforço para organizar a educação elementar no Brasil. Trata-se do que ficou conhecido como Parecer de 1882, de Ruy Barbosa (ou Parecer de Ruy Barbosa, simplesmente)<sup>58</sup>. Nele consta um minucioso diagnóstico sobre a educação do Brasil, uma dura crítica ao modelo de escola normal do município neutro<sup>59</sup>, uma organização detalhada de um levantamento feito sobre os conteúdos que eram ensinados em escolas de vários países (Inglaterra, França, Estados Unidos, Holanda, Canadá, Hungria, Alemanha, dentre outros), com suas respectivas análises. Também consta no documento a proposta de obrigatoriedade do ensino primário, da organização e financiamento escolar, e muitas outras matérias, em suas trezentos e setenta e oito páginas, sem contar com os apêndices.

O momento vivenciado no final do século XIX era o de recrudescimento do capitalismo industrial no ocidente cujo epicentro, a Inglaterra, despontava como o país imperialista da época. No Brasil, que mesmo se caracterizando como país subdesenvolvido e dependente de países desenvolvidos, a circulação de ideias liberais

<sup>58</sup> BRASIL, 1883.

<sup>59</sup> “Município Neutro foi a condição que a cidade do Rio de Janeiro passou a ter a partir de 1832, por conta da organização político-administrativa proveniente da instalação da família real, passando a Distrito Federal com a Proclamação da República em 1889, Estado da Guanabara em 1960, quando a capital brasileira muda-se para Brasília e cidade do Rio de Janeiro em 1975 com a unificação do estado do Rio de Janeiro” (MASCHEK, 1870).

pós-revolução francesa sobre o “direito de todos à educação popular, gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar” (Paiva, 2003, p. 30) permearam a elaboração do documento e as discussões em seu entorno. Discussões que acabaram por não lograr o êxito esperado no período posterior a abolição da escravatura e nem no decorrer do advento e da posteridade imediata à proclamação da república brasileira. O momento histórico era diferente do lema da revolução francesa - *liberté, égalité, fraternité* (liberdade, igualdade, fraternidade) – o momento era de recrudescimento do capitalismo industrial, caracterizando o que ficou mundialmente conhecido como a Segunda Revolução Industrial:

(...) o mundo entrou no período do imperialismo, no sentido maior da palavra (que inclui as mudanças na estrutura econômica como, por exemplo, o “capitalismo monopolista”), mas também em seu sentido menor: uma nova integração dos países “subdesenvolvidos”, enquanto dependências em uma economia mundial dominada pelos países “desenvolvidos”. (HOBSBAWM, 2005, p. 419).

No Brasil o clima que envolveu o advento da proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, era o de positivar os acontecimentos que estavam transformando a estrutura da Europa ocidental, principalmente no tocante da revolução industrial que consolidava o sistema capitalista no ocidente. Uma prova disso é o lema positivista – *Ordem e Progresso*<sup>60</sup> – estampado no centro de nossa bandeira. Com esses acontecimentos, ideias sobre a necessidade de expansão da escola elementar voltaram a ser discutidas nos círculos da política. Nessa época já existiam livros para o uso escolar com formatos semelhantes aos que temos hoje e chamamos de livros didáticos. Um pesquisador da área, Fernandes (2009), refere-se a esse momento histórico como sendo o início da segunda fase da história do livro didático no Brasil.

Fernandes (2009) organizou uma periodização bastante interessante onde separa as fases históricas de acordo com algumas características marcantes que as distinguiram. No primeiro período, ou fase, delimitado entre os anos de 1810 a 1882, antes do advento de dois acontecimentos que marcaram a história do Brasil: a abolição da escravidão (1888) e a proclamação da república (1889), a característica salientada é a de que foi uma fase marcada pela inauguração e consolidação de um mercado editorial que realizava, preponderantemente, trabalhos de tradução e adaptação de livros estrangeiros.

---

<sup>60</sup> *Ordem e Progresso* é o lema do pensamento positivista em que Auguste Comte, e depois John Stuart Mill, são considerados, por muitos, como sendo os pais. (MARTINS, 1994).

Já a segunda fase, que seria entre o período do final do regime monárquico até a década de 1960, o autor destaca o surgimento de novas editoras de livros - como a Editora Francisco Alves, em 1854; Melhoramentos, em 1915 e Companhia Editora Nacional, em 1925 - e a criação de legislações que regulavam a produção e distribuição de livros didáticos. Legislações como o Decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938 que, dentre outros, instituiu a Comissão Nacional do Livro didático e o Decreto 8.460 de 26 de dezembro de 1945 regulamentando, dentre outras ações, a de que os professores deveriam escolher os livros didáticos, mas que esses deveriam seguir a lei. O terceiro período ou fase, inicia-se antes do advento do golpe civil-militar de 1964 (que o autor chamou de regime militar)<sup>61</sup>. As características destacadas desse período são: 1) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, que disciplinou a ampliação do ensino elementar e, por isso, contribuiu com o aumento de editoras e de produção de livros didáticos; 2) a publicação do Decreto 59.355 de 1966, que criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), fruto do convênio realizado entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID); 3) a extinção do COLTED em 1971 e a transferência de suas atribuições em matéria de execução de políticas de livros didáticos, para o Instituto Nacional do Livro (INL). E a quarta e última fase que se inicia no ano de 1996 e prossegue os dias de hoje. Nessa fase o destaque do autor é para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que também já foi comentado neste trabalho e contará com o desenvolvimento de uma abordagem mais adiante.

Numa periodização diferente dessa de Fernandes (2009), Boto (2019), ao discorrer sobre suas análises em relação à história da presença do livro na escola do final dos oitocentos<sup>62</sup> e princípio do século XX, no Brasil e em Portugal, destaca que os conteúdos dos livros escolares eram orientados pela lógica da necessidade de se garantir o uso da Língua Portuguesa e de se garantir a aprendizagem do que a ideologia da elite dominante considerava como civilidade.

A civilidade é - sem sombra de dúvida - um dos principais elementos contidos no processo de socialização escolar. Mas essa civilidade, nos casos brasileiro e português, tem ainda a marca da fidalguia ou da distinção aristocrática. O discurso veiculado proclama a existência de

---

<sup>61</sup> O Estado Novo, instaurado por Getúlio Vargas entre novembro de 1937 a janeiro de 1946 e a ditadura civil-militar instaurada por empresários brasileiros e estadunidenses, além de parcela do exército brasileiro e governo dos Estados Unidos da América de março de 1964 a março de 1985.

<sup>62</sup> Maneira como alguns historiadores se referem aos anos que formam o século XIX.

hierarquias e degraus, com pessoas superiores e outras inferiores no tabuleiro social - cada uma devendo ser tratada de acordo com sua posição na hierarquia previamente estabelecida. Os livros das crianças recomendam que se deve dar, todavia, o tratamento justo e caridoso relativamente aos inferiores. (BOTO, 2019, p.11)

Com o devido cuidado para não cairmos na armadilha do anacronismo, e sem contar com as análises sobre o uso dos livros na época dos colégios jesuítas, ao cotejarmos a análise de Boto (2019) com a análise de Gusmão e Honorato (2019)<sup>63</sup>, vimos semelhanças de ações em tempos históricos diferentes. Nas referidas pesquisas os autores realizam abordagens sobre como foram direcionadas preocupações e ações em torno do uso do livro e do espaço escolar, no sentido de envidar esforços em transformá-los em instrumentos de inculcação de um comportamento adequadamente dócil para os considerados inferiores na lógica da hierarquia burguesa. Abordagens que demonstram que essa forma de usar o livro didático atravessou a história do país durante os oitocentos estendendo-se e mantendo-se, com vigor, durante o período ditatorial ocorrido no Brasil de 1964 a 1985.

Paiva (2003) nos chama a atenção sobre as possibilidades desse uso da educação como instrumento ideológico, de acordo com a conjuntura do momento. A autora também nos diz que são necessárias algumas situações especiais para que ocorram disputas pela hegemonia, no sentido de disputas que objetivem realizar mudanças sociais. Do contrário, se não houver condições materiais para a disputa, ela não acontecerá ou acontecerá de forma ínfima e não alcançará os resultados esperados.

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputa-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente. (PAIVA, 2003, p. 33).

Durante as investigações que nos propusemos realizar sobre essa breve história dos livros didáticos no Brasil, refletimos sobre essas “*contradições do sistema, crises,*

---

<sup>63</sup> Sobre os conteúdos dos livros didáticos da disciplina Moral e Cívica durante a época da ditadura civil-militar (1964 – 1985).

*clima de efervescência ideológica*” (p.33) e, a partir de nossa interpretação sobre a história contada e analisada por Paiva (2003), Hobsbawm (2006) e Saviani (2009), elaboramos seis enunciados que julgamos refletir momentos históricos passíveis de ocorrências de disputas pela hegemonia e controle ideológico, inclusive, por meio de livros didáticos: 1) O final do século XIX e início do XX, com três acontecimentos que transformaram profundamente a rotina da vida de brasileiras e brasileiros: a) a abolição da escravatura em 1888, conquistada, principalmente, pelas lutas dos negros; b) a proclamação da República em 1889, estimulada por interesses contrários à ordem do regime monárquico, vigente na época; c) pela I guerra mundial, que transformou rotinas que possibilitaram mudanças nas relações sociais; 2) A primeira década do século XX, que comporta uma parte da “Era dos Extremos” em Hobsbawm (2006): a) a Revolução de 1930, motivada por interesses em oposição à velha política do café com leite e pela crise, sem precedentes, do capitalismo mundial materializada no crash da bolsa de Nova Iorque, em 1929; b) a II guerra mundial; 3) A Redemocratização em 1945, propiciada pelo desgaste do Estado Novo, sucedida pela aceleração do processo de industrialização<sup>64</sup>, pelo fim da II guerra mundial e pelo acirramento das lutas populares; 4) O golpe de Estado em 1964, desencadeado, dentre outros, pelos interesses econômicos dos Estados Unidos da América, estremecidos pela organização e luta popular e por um Presidente da República que não era confiável aos olhos da elite econômica (brasileira e estadunidense); 5) O fim da ditadura civil-militar em 1985, provocada pela resistência e luta popular, com a efervescência de diferentes movimentos sociais; 6) O golpe de Estado em 2016 e toda onda conservadora que se abateu e tem se abatido sobre nós.

Em relação ao primeiro momento histórico, que tem como pontos de partida a abolição da escravatura e a proclamação da República, destacamos, das análises que encontramos em Oliveira e Souza (2000), duas coleções graduadas de leitura ou livros de leituras (como eram chamadas as coleções e os livros didáticos da época). A escolha desses destaques foi motivada pelas características dos livros que poderiam se enquadrar em duas formas diferentes de pensar o mundo: uma representando a forma de agir do “mundo velho”, antes da Abolição e da República, em contrapartida com uma forma de pensar e agir do “mundo novo”, pós-abolição e instauração da república. A coleção que seria a representante da forma de pensar e agir anterior do que chamamos

---

<sup>64</sup> O famoso lema da campanha de Juscelino Kubitschek (Presidente do Brasil 1956-1961) - “50 anos em 5”- é dessa época.

de “mundo velho”, tinha alcance nacional. Criada por Felisberto Pereira Rodrigues de Carvalho possuía um formato classificado como “modelo enciclopédico” e contava com orientações específicas para os professores. A segunda coleção, representante do que seria a nova forma de pensar e agir do “mundo novo” tinha alcance estadual (São Paulo). Criada por Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto que, inspirados num modelo de livro italiano (Cuore, de Amicis), optaram por um formato mais prazeroso de leitura e não organizaram manuais para os professores. As autoras, Oliveira e Souza (2000) ressaltam que o livro de leitura era o único livro didático permitido nas escolas públicas da época, o que potencializava o alcance das mensagens impressas em suas folhas. Elas analisaram os livros para além de “(...) *seu uso na escola, considerando o conteúdo, a finalidade, o formato, a produção editorial e a autoria, fazendo a interseção entre a história das disciplinas escolares e a história da leitura*” (p, 01). Dessas análises, em que as autoras salientam que apesar dos livros apresentarem dinâmicas diferentes de organização e propostas de trabalho, os objetivos e conteúdos ideológicos eram os mesmos - ensinar a Língua Portuguesa e inculcar nas crianças comportamos que a classe dirigente da época considerava como sendo civilizadas – depreendemos que apesar da metodologia diferenciada o pensar e o agir do que chamamos de “mundo velho” continuava presente nos dois modelos de livros.

A escola assumiu a tarefa de contribuir para a formação do caráter dos meninos e o livro de leitura constituía-se em um aliado importante, cujo autor, consciente de todos os conceitos que permeavam as discussões e reflexões da época a respeito da formação moral do cidadão, procurava aglutinar em sua obra conhecimentos que priorizassem esses preceitos moralizantes, tornando-a, assim, um objeto cultural portador de valores que iriam auxiliar o professor na concretização desses objetivos – ensinar a ler, escrever e formar o homem de bem, dele extirpando, então, os vícios da sociedade. (OLIVEIRA; SOUZA, 2000, p. 30).

A constatação de que esses livros possuíam métodos diferentes para alcançar os mesmos objetivos de ensinar a Língua Portuguesa e “civilizar” estudantes, nos remete à análise de Saviani (2009) sobre as três pedagogias pertencentes ao grupo que denominou de “Teorias não críticas”. Naquela análise o autor conclui que a busca pela solução do problema da marginalidade<sup>65</sup> empreendida pelas Pedagogias Tradicional,

---

<sup>65</sup> O termo marginalidade, na década de 1980, quando Saviani escreveu a primeira edição desse livro, era o mais comum para expressar a problemática do que no mundo contemporâneo chamamos de exclusão.

Nova<sup>66</sup> e Tecnicista, apesar de apresentarem, dentre outras, distintas visões educativas sobre a prática escolar e a relação professor-aluno, não questionavam a estrutura do mundo capitalista que produzia (e produz) o problema em comum: a marginalidade.

Outro livro didático, do início dos novecentos, se destaca na história da educação brasileira: o livro de leitura “Através do Brasil”, publicado pela primeira vez no ano de 1910. Santos e Oliva (2004) ao analisarem-no destacam: 1) que “Através do Brasil” *“formou gerações de brasileiros transmitindo uma imagem otimista do país (...) durante mais de quarenta anos (...)”* (p, 101); 2) que se trata de um livro de extrema importância como documento tanto para a história da educação brasileira, como para a história específica do livro didático. O livro, cujo título já demonstra parte de seu objetivo - apresentar características da vida dos brasileiros em diferentes pontos do território nacional - foi escrito por Manoel Bomfim e Olavo Bilac, possivelmente inspirado em duas obras estrangeiras: o livro italiano *Cuore* (Coração), de Edmundo de Amicis<sup>67</sup> e o livro *Le Tour de La France par Deux Enfants* (Um tour na França por duas crianças), de G. Bruno, pseudônimo de Augustine Fouillé, escritora francesa (p, 105). “Através do Brasil” foi um livro que, apesar de não fugir a regra de ensinar a “boa conduta moral” valorizada na época, apresentava uma preocupação com um ensino onde os conteúdos fizessem sentido para as crianças.

(...) [Bomfim e Bilac] destacam a necessidade de ensinar à criança noções gerais do conhecimento humano, de forma que não se incorresse no erro de cair num enciclopedismo pedagógico, repassando conceitos dispersos e sem coerência. (...) Mostram-se os autores preocupados com a adequação dos ensinamentos às necessidades da criança, às características da sua psicologia, acompanhando *pari passu* [simultaneamente] as fases do seu crescimento, sem queimar etapas. O propósito era produzir um livro para crianças respeitando as suas individualidades. (SANTOS; OLIVA, 2004, p. 112).

---

<sup>66</sup> Em trabalho posterior (Saviani, 2008) o autor faz questão de salientar o reconhecimento que tem sobre Paulo Freire e sua obra, destacando-o do núcleo comum da Escola Nova, por meio de uma referência ao Paulo Freire e sua Pedagogia: *“Referi-me a essa proposta em meu livro Escola e Democracia como uma espécie de ‘Escola Nova Popular’. Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. (...) é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente de excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda.”* (SAVIANI, 2009, p. 335-336).

<sup>67</sup> Tal como o livro escrito por Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, acima mencionado.

Essa preocupação de Bomfim e Bilac em adequar os conhecimentos às necessidades da criança, produzindo um livro cujo objetivo de respeitar às características da infância foi almejado, nos indica que mais do que repassar conhecimentos pré-estabelecidos para os educandos, os autores desejaram dialogar com eles. E o diálogo envolve a escuta das necessidades do outro. A escuta é imperativa na ocupação da tarefa de conhecer o universo infantil e ajustar os conceitos de maneira que sejam ensinados de forma coerente, gerando sentido sobre o que está sendo estudado. Essa preocupação dos autores com os sentidos nos remete a Alvarenga (2010) quando reflete sobre o sentido da cidadania e contribui com nosso entendimento sobre a importância do diálogo entre sujeito e objeto, numa investigação. A autora nos alerta que para compreender o objeto de forma profunda é preciso, primeiro, entender que ele não é mudo e, depois, dialogar horizontalmente com o que está sendo analisado (p, 35-37).

No segundo momento de nossa periodização, iniciada com a Revolução de 1930 que acabou sendo direcionada para um período de recrudescimento do autoritarismo e estabelecimento de uma dura ditadura conhecida como Estado Novo, destacamos, como já mencionado, o controle do governo de Getúlio Vargas sob a produção e distribuição dos livros didáticos.

(...) Vargas criou uma série de mecanismos de censura e controle político-ideológico da sociedade (...). Em 1938, sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, chefiado (...) por Gustavo Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país (...). (SILVA, 2012, p. 808).

Os períodos nomeadamente por três e quatro, que enunciamos acima por meio de particularidades que marcaram profundamente a história do Brasil - um configurado pela redemocratização do Estado em 1945 e pela aceleração do processo de industrialização e o outro caracterizado pela instauração de uma ditadura iniciada com o golpe de Estado em 1964 – contaram com a promulgação de leis importantes que movimentaram a expansão da educação popular e redesenharam a organização e objetivos da educação (LDB 4.024/71 e Lei 5.692/71). Conseqüentemente, ampliando a produção e distribuição de livros didáticos. Desses movimentos educacionais, destacamos duas características: 1) primeiramente a ascensão dos movimentos de uma

“Escola Nova Popular”, onde os estudantes protagonizavam o processo de ensino/aprendizagem e, junto com os professores, como nos ensinou Paulo Freire, aprendiam a ler o mundo; 2) a perseguição sofrida pelos movimentos sociais com, inclusive, a prisão e exílio de Paulo Freire, e o acirramento do tecnicismo, onde a tecnologia (no caso o livro didático) passou a ser o protagonista no processo ensino/aprendizagem, secundarizando estudantes e professores.

Para Paulo Freire, mestre que ensinou minha geração de educadores a ler a leitura e a escola. A escola é um lugar especial. Também especial é o material escolar, que se pode definir como o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola. Tudo aquilo que ajuda a aprendizagem que cumpre à escola patrocinar – computadores, livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas – é material escolar. Na maior parte das escolas brasileiras, alguns desses itens são mais freqüentes do que outros. (LAJOLO, 1996, p. 03).

As discussões sobre os enunciados que nomearam os períodos cinco e seis - O fim da ditadura civil-militar em 1985, provocada pela resistência e luta popular, com a efervescência de diferentes movimentos sociais e o golpe de Estado em 2016 e toda onda conservadora que se abateu, e tem se abatido, sobre nós. – são realizadas mais adiante, orientadas, sinteticamente, por uma afirmação e uma indagação: 1) os fundamentos teóricos das escolas organizada em ciclos entendem a democratização da escola de forma radical; 2) as imagens e textos dos livros que analisamos demonstram algum padrão que justifique a tese de que os conteúdos estão contra a democratização radical da escola ou não.

### **2.1.2 Tracejados sobre a configuração do Programa Nacional do Livro Didático**

Neste tópico nos dedicamos na realização de um esforço em compreender a estrutura do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se configura como uma das principais políticas públicas de educação que, dentre outros, acaba por controlar parte significativa do currículo e do trabalho docente na educação básica. Controle esse que, em âmbito nacional, temos como uma referência dessa afirmação o trabalho de Deiró (1979), quando desenvolveu sua pesquisa sobre a “ideologia subjacente aos textos didáticos” e, em âmbito internacional, os trabalhos de Torres Santomé (2003, 2012 e 2017). Ambos nos ajudam a compreender a organização e interferências de projetos

neoliberais em políticas públicas que disputam o currículo escolar, por meio dos conteúdos dos livros didáticos. A referidas produções demonstram a existência de aspectos da Teoria do Capital Humano (TCH) como importante braço para as forças regressivas (B) que possuem projetos que visam a produção e manutenção da educação popular na esfera do senso comum (FRIGOTTO, 2005).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do governo federal que funciona, hoje, sob a regência do Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017 (mas que, por meio de outros formatos, o Programa existe desde o ano de 1937<sup>68</sup>). O atual PNLD abarca uma série de ações (como a avaliação dos conteúdos de livros didáticos produzidos no país) que possuem o objetivo final, oficial, de distribuir livros para todos os estudantes de todas as escolas públicas do território nacional, além de escolas que não possuem fins lucrativos<sup>69</sup>. O PNLD conta com fases diferenciadas como a da adesão, que é quando as escolas devem se cadastrar junto ao Ministério da Educação; a fase dos editais, composta pelas subfases de inscrições das editoras, de triagem e avaliação das obras inscritas. Avaliação realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), num primeiro momento, e pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), num segundo momento. Essas primeiras fases formam o *bloco* de ações que irá resultar numa listagem de livros a serem escolhidos pelas escolas, chamada de *Guia do Livro*. As fases de escolha e de realização dos pedidos formam o *bloco* de ações realizadas pelas escolas, que irá resultar na fase de aquisição dos livros junto às editoras, da produção dos mesmos e da avaliação da qualidade material dos livros. Esse *terceiro bloco* de ações que são realizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - órgão do Ministério da Educação (MEC) – resulta nas fases que o PNLD denomina de *distribuição para as escolas e recebimento dos livros*<sup>70</sup>.

Cada editora com obra aprovada deverá produzir 10 itens, sendo 2 itens para cada ano dos Anos Iniciais (2 para o 1º ano, 2 para o 2º ano e assim por diante até o 5º ano). A escolha da habilidade para a

---

<sup>68</sup> Sobre o histórico oficial do Programa Nacional do Livro Didático ver: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 20 jan. 2019.

<sup>69</sup> A estrutura oficial do PNLD está disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>70</sup> O funcionamento oficial e detalhado das fases do Programa Nacional do Livro Didático está disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 12 jan. 2020.

produção do item é livre dentro das habilidades destinadas para cada ano <sup>71</sup> (BRASIL, 2019a).

Essa orientação quantitativa dada às editoras encontra-se no item 2.2.14.2 do Edital de Convocação 01/2017. Ela faz parte do documento destinado às descrições sobre a estruturação física dos livros didáticos. Contudo, não é somente a descrição física dos livros que recebe orientações do MEC. Nas leituras que realizamos em editais de chamadas <sup>72</sup> como esse, também encontramos informações sobre orientações que interferem nos conteúdos dos livros. Numa breve análise desses editais vimos que os livros didáticos, desde antes de suas confecções, recebem orientações do Ministério da Educação em relação à configuração que devem seguir para obterem aprovação para integrarem o catálogo de livros didáticos do PNLD. Orientações que percebemos, em diferentes partes dos editais, a incompatibilidades com a organização dos conteúdos na escola em ciclos ou em qualquer outra escola que se baseie em princípios freirianos. Princípios que serão abordados mais adiante, mas que, em linhas gerais, podemos dizer que são aqueles que enfatizam a lógica que prioriza a busca pelo entendimento das necessidades da comunidade escolar como orientadora da organização dos conteúdos escolares (FREIRE, 2003). A título de exemplificação sobre a incompatibilidade desses princípios com as orientações contidas nos editais, destacamos o “Edital PNLD 2019/Atualização BNCC” que, como o próprio título sugere, foi criado a partir do objetivo principal de convocar editores para “(...) *atualização das obras didáticas (...) à versão homologada da Base Nacional Comum Curricular, destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil das escolas públicas (...)*”<sup>73</sup>.

### **2.1.3 Tracejados sobre a história dos ciclos e a escola em São Gonçalo...**

Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas no mar (...). Haveria escolas nas grandes caixas (...) [nas] aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. (...) [A] aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixinhos. Eles seriam ensinados (...) que todos (...) deveriam acreditar nos

<sup>71</sup> Edital de Convocação 01/2017– CGPLI: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019 (BRASIL, 2019a).

<sup>72</sup> Forma como os documentos do MEC denominam os editais que “chamam” as editoras para se inscreverem no PNLD.

<sup>73</sup> FNDE, 2019b.

tubarões (...) [que dizem velar] pelo belo futuro dos peixinhos. [E] se inculcaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência (...). (BERTOLT BRECHT, 2004).

Esse fragmento do poema *Se os tubarões fossem homens*, do grande dramaturgo e poeta alemão, Bertolt Brecht, que foi compartilhado numa belíssima interpretação do ator e diretor Antonio Abujamra<sup>74</sup>, em uma “reunião virtual” de pesquisadoras e pesquisadores do GEPAC, desencadeou uma provocação da orientadora que nos ofereceu elementos para refletir sobre os fundamentos da escola organizada em ciclos.

Mb! Mas o que diria Freire sobre esta escola metafórica de Brecht? E o que dizem vocês, professores, sobre esta escola? Será mesmo que ela só "conforma" o sujeito a servir ao mestre? O que diria o pensamento dialético, se aplicado a análise da escola metafórica? Brecht foi na veia. Abujamra arrasou na interpretação. Mas e nós, em nossas práticas com a escola, como respondemos a estas provocações? (FETZNER, 2020, on-line).

Buscando responder a essas perguntas iniciamos nossas reflexões em relação aos *tracejados sobre a história dos ciclos e a escola em São Gonçalo*, dialogando com Freire (2003) que diria que a escola metafórica de Brecht se configura como uma escola cuja educação é bancária. Bancária porque entende que os conhecimentos podem ser depositados em caixas vazias, que seriam os cérebros dos estudantes. Ou que poderiam ser escritos em folhas em branco, que seriam a personificação dos educandos. E nós, professoras e professores, dizemos, como Freire (2003), que essa escola ao repetir massivamente a retórica de que *vela pelo bem do futuro* dos estudantes, e que é por isso que se esforça em enquadrá-lo aos padrões valorizados pela sociedade, também estaria (e está) ensinado às crianças e aos adolescentes a acreditarem nos tubarões, mas, sobretudo a quererem ser como eles, configurando-se como um aparelho ideológico de estado.

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a

---

<sup>74</sup> Interpretação: Antônio Abujamra, do poema *Se os tubarões fossem homens*, de Bertolt Brecht. (BRECHT, 2004).

reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológica (SAVIANI, 1989, p. 29).

Nessas palavras Saviani (1989) reflete sobre uma das teorias pedagógicas que ele chama de teorias críticas, mas reprodutivistas, que é a teoria que entende a escola como aparelho ideológico de estado. Essa escola contribuiria com o preenchimento da caixa vazia “de” Freire (2003) não somente com conhecimentos pré-selecionados pelos tubarões, mas de desejos que transformam seres humanos oprimidos em hospedeiros do opressor. Dito de outra forma, essa escola seria um aparelho ideológico, que teria como função primeira a de inculcar a ideologia da classe que domina o estado ao ponto de transformar os estudantes tanto em *pequenos-burgueses de toda espécie*, como também em agentes da exploração, da repressão e em novos profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 1974). Características valiosas para a tarefa de se levar e levar outros a, *naturalmente, nadarem, felizes, diretamente para a goela do tubarão*.

Mas as escolas são formadas por pessoas. Pessoas que pensam, percebem e vivem, de forma diversa, espaços sociais concebidos como aparelhos opressores. Por isso, para responder ao questionamento sobre ser a escola apenas um espaço social que *conforma os sujeitos a servirem seus mestres*, nos apropriamos de reflexões desenvolvidas por Saviani (1989), quando critica os teóricos que compreendem a escola dessa maneira. Ou seja, que compreendem a escola apenas como um espaço de “violência simbólica” ou como um espaço que se encerra na qualidade de ser um “aparelho ideológico de estado” (Bourdieu e Passeron na primeira e Althusser na segunda). Dessas reflexões salientamos duas que se movem no centro do campo marxiano e que podem responder ao questionamento sobre o papel da escola na *conformidade dos sujeitos em servir seus mestres*, como podem provocar outras reflexões sobre a *percepção dialética dessa escola*: 1) Se não há como a escola escapar desse destino de conformar os sujeitos a servirem seus mestres, a luta de classe não existe, como apregoa a teoria que a entende como espaço de produção da violência simbólica; 2) Se não há como a escola se livrar desse fardo de adequar os sujeitos na devoção aos seus mestres, mas a luta de classes existindo como apregoa a teoria que a entende como aparelho ideológico de estado, então as batalhas sempre decorrerão perdidas para a classe que não detém o poder de inculcar ideologias, neste caso, a classe trabalhadora. E para “completar” essas reflexões introdutórias acerca dos “tracejados sobre a história dos ciclos e a escola em São Gonçalo” buscamos com Freitas (2003) e a

escola organizada em ciclos, refletir sobre possibilidades e dificuldades de se redefinir práticas escolares, também nossas, baseadas na lógica da escola seriada retratada metaforicamente por Brecht.

Os ciclos procuram contrariar [resistir e romper com] a lógica da escola seriada (...) pela adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento da criança e em suas vivências. (...) Lembrando ainda que a lógica da seriação não deriva da vontade dos agentes educacionais presentes na escola, mas é constituída a partir de um determinado tipo de organização sócio-política que historicamente construiu a “forma escola” com uma função social excludente e de dominação. (FREITAS, 2003, p. 51; 55).

Essas palavras de Freitas (2003) justificam nossa opção pela escola organizada em ciclos, como possibilidade concreta de se contrapor a lógica da escola como uma grande caixa “protegida” de manter relações com o mundo, que prioriza a educação moral, o ensino da obediência, o exercício de aceitação de alienar o futuro dos educandos às necessidades do sistema capitalista e o desprezo pela democratização da escola, por meio da invisibilidade e manipulação de informações sobre a diversidade humana na sociedade brasileira, assim como a diversidade de condição social, política e econômica das pessoas.

Diferentemente da organização escolar seriada, oficialmente, a escola em ciclos de São Gonçalo conquistou um suporte legal que possibilita a flexibilização da exclusão autoritária que marca a escola tradicional, nos dois principais documentos legislativos que disciplinam diretamente os ciclos escolares da rede pública de educação municipal: 1) a Portaria 001/SEMEC/99, de 12 de janeiro de 1999, que “*estabelece as normas gerais de ensino da rede escolar pública do Município de São Gonçalo (...)*” (on-line, p. 01) e 2) a Portaria SEMED/010/04, de 25 de outubro de 2004, que “*homologa o Parecer 004/04 do Conselho Municipal de Educação, sobre o Regimento Escolar*” (SÃO GONÇALO, 2004, p. 01). Apresentando como justificativa oficial sobre a implementação dos ciclos na cidade (como será demonstrado mais adiante) a adequação do ensino municipal à LDB 9394/96. Também existe nesse texto legal o registro da preocupação com a defesa de uma ação pedagógica onde a *organização de conhecimentos significativos para o educando* se estabeleça como núcleo da prática pedagógica. Preocupação essa que se encontra destacada nos Artigos 76, 77 e 78, do Capítulo II, que compõem a seção sobre o “Planejamento Didático”:

Art. 76 As ações pedagógicas das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo serão definidas em consonância com: § 1º – Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. § 2º – Os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do crítico e do respeito à ordem democrática. § 3º – Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Art. 77 A ação pedagógica das Unidades Escolares da Rede Municipal de ensino terá como fundamento a construção de conhecimentos significativos, integrados à vida do aluno e não na mera transmissão de informações. Parágrafo Único. Os conteúdos de cada área de conhecimento, bem como a metodologia a ser utilizada e as descrições das ações farão parte do Projeto Político Pedagógico. Art. 78 O Projeto Político Pedagógico fundamentar-se-á nos conhecimentos acumulados sobre como o educando se desenvolve e aprende, procurando responder as suas necessidades e capacidades e oferecendo diferentes experiências que possibilitem seu desenvolvimento pessoal e social e a ampliação de seu conhecimento. Parágrafo Único. O Projeto Político Pedagógico deverá ser entendido como um trabalho coletivo que envolve toda a comunidade escolar, cabendo à direção e equipe técnica a responsabilidade final na elaboração do documento. (SÃO GONÇALO, 1999, p. 15).

A importância do entendimento que a Portaria SEMED/010/04 apresenta sobre ser a prática pedagógica fundamentada na “*construção de conhecimentos significativos [e] integrados à vida do aluno (...)*” (p, 15), nos remete à prática escolar na perspectiva freiriana, onde o educando precisa perceber os sentidos sobre o que se estuda para que possa, parafraseando Todorov (2002), “compreender a realidade vivida para ter condições de tomar o poder e lutar” contra a sociedade que, nas palavras de Freire (2003), está dividida entre opressores e oprimidos:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma nova vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de recriá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2003, p. 30).

De acordo com Krug (2007)<sup>75</sup>, os fundamentos da escola organizada em ciclos rompem, como já visto, com a lógica dos agrupamentos, da organização do tempo e da relação com o currículo que a escola seriada tem. Seguindo as abordagens da autora, a escola em ciclos possui uma compreensão em relação ao tempo e ao currículo que toma por base o sujeito ativo (cuja ação se caracteriza como teórico-prática) na produção de todo conhecimento histórico. Dessa forma, a escola, por consequência, é o espaço em que a apropriação dessa produção deve acontecer, mas, para isso, é necessário considerar as experiências daqueles que fazem parte das turmas, sem sobreposição de culturas ou conhecimentos, mas por meio do diálogo com estas experiências.

Também Esteban (1999), quando analisa práticas escolares com o intuito de contribuir para que elas sejam mais democráticas, nos diz sobre a necessidade de se desenvolver um processo de cumplicidade da escola com as lutas das classes populares, nos lembrando Freire (2003) quando dedica as primeiras palavras do livro *Pedagogia do Oprimido aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam* (p, 23). Essa autora nos fala que as crianças têm direito a uma escola que se organiza de forma dialógica, num espaço que se orienta pela pluralidade e diversidade. Um espaço cujas práticas cotidianas estimulem a criação e a aprendizagem de todos, entendendo o conhecimento como processo de construção intersubjetiva.

Em consonância com esse pensamento, vimos a lei que institui os ciclos no município de São Gonçalo disciplinando sua organização:

Art. 6º - As turmas, no 1º e 2º ciclos, observada a conjugação idade-desenvolvimento global serão organizadas de acordo com a realidade de cada Unidade Escolar. § 1º - O desenvolvimento global do educando considera as vivências (experiências, socialização, ritmo de aprendizagem e habilidades escolares próximas); a estrutura dos grupos já existentes e o respeito à heterogeneidade, onde a troca é constante. § 2º - Os alunos com idade igual ou superior a 10 (dez) anos, não aptos a cursar o 2º ciclo, comporão turma com programa diferenciado e estratégias apropriadas que lhes permitam cursar os ciclos em 2 (dois) anos. (SÃO GONÇALO, 1999, p. 02).

Relendo, integralmente, o texto legal que institui os ciclos no município de São Gonçalo (Portaria nº 001/ SEMEC, de 12, de janeiro de 1999) percebemos que, em

---

<sup>75</sup> Como mencionado anteriormente, na observação do nome “Fetzner”, KRUG e FETZNER são assinaturas da mesma autora (hoje Andréa Rosana Fetzner) em momentos diferentes da história de sua vida privada.

vários momentos, como no fragmento acima que trazemos, as compreensões de autores como Krug (2007), Freitas (2003), Esteban (1999), Arroyo (2007); Fernandes (2008); Mainardes (2008); Perrenoud (1999), dentre outros, acerca do funcionamento dessa escola são abordados de forma titubeada. Ou seja, ora o texto se aproxima dos fundamentos apresentados pelos autores, ora não. Das aproximações que percebemos destacamos: 1) quando o texto determina que *“As turmas, no 1º e 2º ciclos, observada a conjugação idade-desenvolvimento global serão organizadas de acordo com a realidade de cada Unidade Escolar”* (p.02); 2) quando o texto expressa que o entendimento desse desenvolvimento é a materialidade das vidas dos estudantes envolvidos: *“O desenvolvimento global do educando considera as vivências (experiências, socialização, ritmo de aprendizagem e habilidades escolares próximas)”* (p. 02). Contudo, contraditoriamente ao exposto, o texto legal se distancia das abordagens dos autores quando, no segundo parágrafo do mesmo artigo, exclui crianças com mais de dez anos de idade daquela *“avaliação sobre o desenvolvimento global”*, minimizando ou confundindo o direito dessas crianças *“adquirido”* no parágrafo anterior. Mais especificamente falando, o direito de terem seu desenvolvimento avaliado globalmente. Essa confusão ou minimização de direitos ocorre quando o texto legal expressa que o entendimento oficial sobre essas crianças é o de que as mesmas compõem um grupo especial de educandos considerados numa fase denominada de *distorção idade-série*<sup>76</sup>. Ora, se a avaliação é realizada de acordo com o *“desenvolvimento global, conforme suas vivências”*, como existe a hipótese dessas crianças se encontrarem em *distorção idade-série* e terem que frequentar turmas especiais de aceleração, como apregoa o referido parágrafo segundo? - *“Os alunos com idade igual ou superior a 10 (dez) anos, não aptos a cursar o 2º ciclo, comporão turma com programa diferenciado e estratégias apropriadas que lhes permitam cursar os ciclos em 2 (dois) anos”* (p.02). Essa falta de precisão conceitual no texto legal nos remeteu a questões que nos esforçamos em analisar neste e no próximo capítulo, com o intuito de conhecer a estrutura legal da escola em ciclos em São Gonçalo, assim como os desafios de se utilizar livros didáticos organizados para o ensino seriado. Reflexões como essas, nos motivaram a continuar com nossas análises sobre o texto legal e vimos,

---

<sup>76</sup> A noção de *distorção idade-série* se orienta pela lógica meritocrática da escola organizada em séries, para medir o fluxo escolar. Sob essa perspectiva crianças e adolescentes que fogem dos padrões socialmente estabelecidos acerca da perspectiva binária *“idade certa = série certa”*, são rotuladas, numa alusão à Freire (2003, p. 30), como menos do que os outros. Um estudo crítico sobre segregações oriundas também desse tipo de classificação pode ser encontrado em Koslinski, 2015.

num fragmento anterior ao mencionado acima (no artigo quinto), que esse *desenvolvimento global* tem o seu conceito ainda mais especificado quando aborda claramente o aspecto bio-psico-social da criança e do adolescente, que deve ser considerado como fator principal no processo de avaliação.

O 1º (primeiro) segmento do Ensino Fundamental, com duração de cinco anos, compreenderá dois ciclos, divididos em etapas anuais. § 1º - Os ciclos terão como objetivos: a adaptação, a iniciação, o aprofundamento e sistematização do processo alfabetizador. § 2º - Os alunos das atuais classes de 1ª a 4ª séries, independentemente da idade, serão reavaliados e encaminhados à etapa dos ciclos adequada ao seu desenvolvimento bio-psico-social. (SÃO GONÇALO, 1999, p. 02).

Entendendo o significado do vocábulo tripartite que o segundo parágrafo se refere – o termo bio-psico-social – como uma expressão que abarca características que constituem o ser humano de uma maneira geral, pois observa suas características biológicas, psicológicas e sociais, novamente percebemos uma aproximação com as autoras (KRUG, 2007; ESTEBAN, 1999) que possuem uma compreensão de escola pública, como já mencionado, onde o tempo, o currículo e a avaliação tomam por base o sujeito ativo, ao qual a escola deve ser, nas fortes palavras de Esteban (1999) “cúmplice” de suas lutas sociais, políticas e econômicas. Essa concepção, contudo, se distancia da proposta dos livros didáticos que são utilizados tanto na rede pública municipal de educação de São Gonçalo, como de qualquer outra rede do país<sup>77</sup>. A assertiva sobre a incompatibilidade dos livros didáticos com a compreensão das autoras em relação aos fundamentos da escola em ciclos se justifica pela própria composição desses livros. As quais, pelo menos, duas merecem ser destacadas: 1) não têm como respeitar o tempo do estudante, que não é linear, porque esses livros são organizados por sequências lineares; 2) não têm como promover a organização dos conteúdos de acordo com as necessidades da comunidade em que a escola está inserida. Primeiro por questões organizacionais, onde os conteúdos são selecionados previamente e padronizados para todas as escolas públicas do país<sup>78</sup>, mas também por questões organizacionais orientadas sob pena de reprovação junto ao MEC, conforme o exposto no item 2.2.3., do Edital de atualização da BNCC (BRASIL, 2019, p. 04): “*A obra que não tiver sua versão atualizada inscrita neste edital ou não for aprovada conforme as*

---

<sup>77</sup> FNDE, 2020.

<sup>78</sup> Ibidem

*regras deste edital, não poderá seguir participando do PNLD 2019 (...)*”. O que nos leva a destacar a análise de Torres Santomé:

As tarefas educacionais que são realizadas dentro das instituições escolares são condicionadas, majoritariamente, pelos livros didáticos (...). Podemos dizer que são instrumentos que reproduzem o conhecimento acadêmico necessário apenas para aprovar e sobreviver no interior das próprias instituições acadêmicas. Conhecimento que tem pouco a ver com o que as usam em suas vidas cotidianas para entender as situações em que elas se vivenciam e, dessa forma, terem condições de construir propostas de ações dentro de suas comunidades” (TORRES SANTOMÉ, 2000, p. 155 – tradução nossa).

A utilização de livros didáticos como ferramenta protagonista no processo ensino/aprendizagem não é prerrogativa das escolas brasileiras. Torres Santomé (2000) nos chama atenção para o fato de que esses livros condicionam as tarefas escolares na maioria das escolas espanholas, ditando conteúdos que pouco têm a ver com a vida cotidiana dos educandos, não contribuindo, dessa forma, com a *noção das pessoas sobre a própria realidade*<sup>79</sup>. Esse condicionamento de ações pedagógicas faz parte da realidade das escolas de São Gonçalo. Um dos cinco mil, quinhentos e setenta municípios brasileiros que consomem livros didáticos do PNLD, mesmo que essa adesão ao programa esteja em contradição ao disposto na legislação que disciplina, atualmente, as escolas em ciclos, na cidade<sup>80</sup>:

A ação pedagógica das Unidades Escolares da Rede Municipal de ensino terá como fundamento a construção de conhecimentos significativos, integrados à vida do aluno e não na mera transmissão de informações. Parágrafo Único. Os conteúdos de cada área de conhecimento, bem como a metodologia a ser utilizada e as descrições das ações farão parte do Projeto Político Pedagógico. (SÃO GONÇALO, 2004, p. 15).

O condicionamento de ações pedagógicas, as quais Torres Santomé (2000) chama de *tarefas educativas (tarefas educativas)*, levado a cabo pelos ditames dos conteúdos inscritos nos livros didáticos, além de contradizerem o exposto no texto legal, contradizem, como já mencionado, a perspectiva freireana da ação pedagógica de organização dos conteúdos a partir das necessidades da comunidade em que a escola está inserida, tal como o texto legal parece se inspirar e propor a organização das

<sup>79</sup> Compreender a “noção da realidade que as pessoas possuem sobre seus países” é um dos objetivos de uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Ipsos Mori e que será mencionada mais adiante.

<sup>80</sup> Portaria SEMED/010/04. Artigo 77. In: SÃO GONÇALO, 2004.

escolas da rede. Rede que, pelos menos legalmente, é organizada em ciclos escolares que possuem fundamentos democráticos contrários a ditames, reforçando a materialidade de nossa situação problema que é *a relação histórica e política entre os conteúdos do livro didático e a organização do conhecimento na escola organizada em ciclos, na rede pública de educação de São Gonçalo*.

Dito isso, salientamos que a contradição geradora de nosso problema de pesquisa relaciona-se com o trabalho de Fetzner (2014), ao trazer resultados de análises realizadas a partir de entrevistas executadas junto a professores da rede de ensino de três cidades: Porto Alegre; São João do Meriti e Rio de Janeiro, durante o ano de 2007. Nesse trabalho a autora constatou que, na escola organizada em ciclos, existem práticas contraditórias, das quais destacamos as dificuldades apresentadas pelos educadores quanto ao entendimento da organização curricular.

(...) podemos dizer que (...) compreender as formas de aprender e as possibilidades de trabalhar com conhecimentos da escola que não sejam predefinidos ou fragmentados em anos escolares ainda é um grande desafio. Ao pensar a organização (...) na escola, não apenas os conteúdos precisam ser revistos, mas a compreensão da organização (...) que implica na organização dos espaços da escola e da sala de aula de forma a possibilitar a troca de experiências, as atividades coletivas e não apenas restritas ao espaço da sala de aula, ao uso e organização coletiva dos murais, dos espaços de expressão, e, talvez a ação mais difícil, colocar em discussão os próprios conteúdos do ensino. (FETZNER, 2014, p. 8).

Também observamos a abordagem da autora sobre alguns dos desafios que possui a escola tradicional com pretensões em se organizar por meio dos fundamentos da escola em ciclos. Contudo, destacamos o desafio sobre as *“possibilidades de trabalhar com conhecimentos da escola que não sejam predefinidos ou fragmentados em anos escolares”* (p, 8), porque o consideramos em estreita ligação à situação problema desta pesquisa<sup>81</sup>. Parafraseando a autora, nesse fragmento, podemos dizer que *a definição dos conteúdos trabalhados na escola, de forma prévia ou fragmentada, faz parte de uma disputa histórica pelo controle desses conteúdos*. E essa assertiva passa, inevitavelmente, pela forma como os estudantes são agrupados: na escola tradicional por conteúdos supostamente adquiridos (ênfatisando a importância do controle sobre o

---

<sup>81</sup> Que, como mencionado em momentos anteriores, é *“a relação histórica e política entre os conteúdos do livro didático e a organização do conhecimento na escola em ciclos, na rede pública de educação de São Gonçalo”*. Ou seja, destacamos que não estamos discutindo currículo, que é uma discussão mais ampla do que estamos propondo. Aqui estamos discutindo práticas cotidianas na escola.

que será trabalhado e quando será) e na escola em ciclos pela faixa etária (deixando a seleção dos conteúdos num aparente segundo plano, pois são as necessidades concretas e comuns de um grupo, que vive e pensa parecido, que seleciona os conteúdos que ajudarão a respondê-las).

O agrupamento escolar em ciclos de formação prioriza o agrupamento etário. Seus argumentos recorrem a Vygotski(1996) e a Wallon(1995), por exemplo, ao defender que a enturmação por idade é mais eficaz para promoção da aprendizagem. Entre os motivos da sua eficácia estaria o fato de que é importante a convivência, em uma mesma sala de aula, de crianças com saberes diferentes, pois é no trabalho coletivo (na diversidade de saberes) que aprendemos o que não sabemos; é importante considerar que uma criança de sete anos e um adolescente de quatorze anos, mesmo que os dois não saibam ainda ler ou escrever, precisam conviver com pares em idade aproximada para que possam se constituir como pessoas, com suas diferenças e semelhanças, seus conflitos e sua forma particular de ver o mundo. (FETZNER, 2014, p. 3).

Nessa abordagem percebemos, dentre outros, que o agrupamento etário é uma característica que compõe um conjunto de ações que primam pela radicalização da democratização da escola, respeitando a individualidade do estudante no que tange ao seu desenvolvimento bio-psico-social. Respeito que, por sua própria estrutura, fica impossível de acontecer tanto na escola tradicional, como na escola legalmente organizada em ciclos, mas que possui como material de trabalho o livro didático. Observando, especificamente, essa característica do agrupamento etário, numa primeira leitura que fizemos dos livros didáticos analisados, percebemos mais uma contradição no sistema seriado: os conteúdos dispostos nos referidos livros tentam, mesmo que de forma padronizada<sup>82</sup>, seguir alguma lógica de agrupamento por faixa de idade. Essa lógica é percebida quando observamos que seus conteúdos, linguagens e metodologias variam de acordo com as idades dos estudantes que supostamente frequentariam a série a que os livros são destinados. A título de exemplificação, seguem adiante duas páginas dos livros que estamos analisando. Nelas encontramos tentativas de aproximação aos estudantes, em suas imagens e histórias. Na primeira página (figura 01), encontrada no livro destinado aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental encontramos uma tirinha cuja ilustração e texto indicam um comportamento mais esperado para a faixa etária que comporta os 6 e 7 anos de idade. Enquanto na segunda página (figura 02) encontrada no livro destinado aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, temos

---

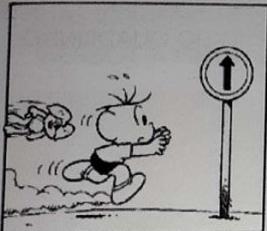
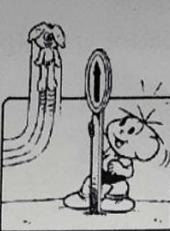
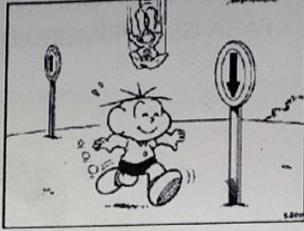
<sup>82</sup> A análise sobre essa padronização, dentre outros aspectos, será apresentada mais adiante.

ilustrações e textos que indicam um comportamento mais esperado para a faixa etária de 10 e 11 anos de idade. Dessa constatação julgamos que a própria configuração dos livros didáticos apresenta uma preocupação em adequar seus conteúdos às supostas idades dos estudantes que os consumirão. O que nos leva a refletir sobre a situação menos sensível de agrupar crianças de 6 e 11 anos impondo, por exemplo, que as de 11 anos estudem em livros cujas imagens e textos foram supostamente organizadas sob a tentativa de conversar com as crianças de 6 e 7 anos de idade.

**Figura 01:** Página de livro didático destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental

 **LEITURA 2**

OBSERVE A TIRINHA.

Mauricio de Sousa Produções

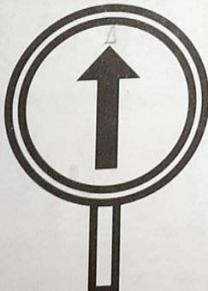
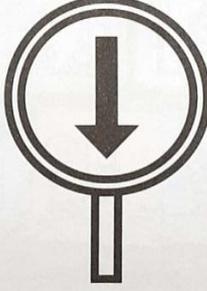
**ESTUDO DO TEXTO**

 • RESPONDA ORALMENTE.

**A)** VOCÊ CONHECE O PERSONAGEM DA TIRINHA? QUEM ELE É?

**B)** VOCÊ IMAGINA QUEM ATIROU O COELHO NESSE PERSONAGEM?

**C)** OBSERVE AS PLACAS ABAIXO. ELAS SÃO IGUAIS OU DIFERENTES? POR QUÊ?

SG-Amarante Editorial

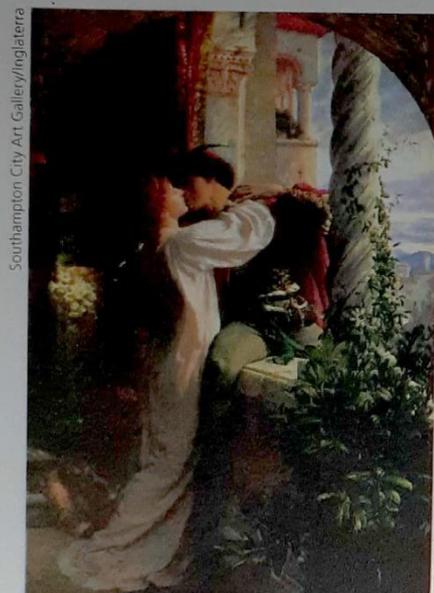
● **CAPÍTULO 1**

**13**

Fonte: Livro Didático – Material da Pesquisa

**Figura 02:** Página de livro didático destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental

- Esta clássica cena do balcão faz parte de uma das mais famosas histórias de amor. Qual é ela?



*Romeu e Julieta* (1884), de Frank Dicksee.  
Óleo sobre tela, 171 cm × 118 cm, 1884.



Personagens Mônica e Cebolinha na capa do gibi *Romeu e Julieta em quadrinhos*. Editora Abril, 1978.



Cena do balcão do filme *Romeu e Julieta* (1968), direção de Franco Zeffirelli, com os atores Leonard Whiting e Olivia Hussey.

- Além dessas, você conhece outra(s) história(s) de amor? Qual(is)?
- De qual história de amor você mais gosta? Explique o que mais o/a atrai nessa história.

### 2.1.4 Tracejados sobre a cidade de São Gonçalo e a escola em ciclos...

Seguindo Lefebvre (2006), nos esforçamos em desenhar a configuração contemporânea do espaço social compreendido como a esfera do concebido da cidade de São Gonçalo, a partir (mas não somente) de informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016). Assim, num primeiro tracejado é importante destacar que a cidade localiza-se na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, no território que compreende o Leste Fluminense. A cidade, que é um dos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro ainda carrega a alcunha de cidade-dormitório, apesar de contar com uma economia desenvolvida caracterizando-se como periferia urbana (ROSA, 2010).

Mapa 1: A localização de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: ONDE..., 2017.

Com o intuito de continuar com nossos esforços em descrever o inventário que realizamos sobre o espaço “concebido” na cidade, permanecemos na execução da tentativa em realizar uma “decriptação”, que é uma expressão utilizada por Lefebvre (1991) para se referir a uma espécie de leitura da realidade, por meio de reflexões que fossem capazes de conduzir à uma elaboração desvelada da realidade, no sentido de uma elaboração para além da superfície captada pelos sentidos humanos.<sup>83</sup> Então, no esforço em realizar uma “decriptação” possibilitada pela compreensão sobre o que é “percebido” no espaço interno da cidade, continuamos seguindo as próprias observações de Lefebvre (2006) sobre como um historiador observa seu espaço social. Ou seja, nós, como historiadora que somos, tomamos por base os documentos e monumentos da cidade, que tivemos acesso para, junto com as informações sobre a origem, a vida cotidiana, o funcionamento da econômica local e suas relações com a macro economia nacional, seguirmos com a elaboração de um panorama que se inicia neste capítulo e segue entrelaçado com as análises realizadas no próximo (Capítulo III).

Desse modo, continuamos com a descrição do espaço físico que o desenho geográfico nos apresenta: uma cidade concebida no conjunto de noventa e dois municípios do estado do Rio de Janeiro localizando-se, como já dito, na região metropolitana do estado, fazendo divisa com a Baía da Guanabara, com a cidade de Itaboraí, a cidade de Maricá e com a cidade de Niterói. De acordo com informações da Prefeitura local<sup>84</sup>, a cidade possui uma área total de 248,4 km<sup>2</sup>, dividida em cinco distritos que somam noventa e um bairros oficiais, possui uma distância aproximada de 20 km entre o Centro da cidade de São Gonçalo e a região do Porto Maravilha na cidade do Rio de Janeiro.

Na esteira da descrição acerca do que é “percebido” sob a perspectiva dos historiadores, buscando interpretar como é o “vivido” da população gonçalense, conforme Tavares (2008) faz no início deste capítulo e na continuidade Cordeiro (2009) durante o capítulo III, seguimos destacando alguns monumentos históricos que acreditamos que sua existência seja conhecida pelo gonçalense maior de idade, por fazer parte da arquitetura “concebida” ora pela elite dominantes e dirigente, ora pelas necessidades impostas à população em se conformar com o que o avanço do capitalismo

---

<sup>83</sup> Como podemos verificar na passagem que o autor explica sobre “(...) a superfície da água simboliza[ndo] a superfície da consciência [que, com uma descrição minuciosa proporcionaria, no momento de uma análise dialética dessa superfície com o que os teóricos já pensaram sobre ela, a passagem do] (...) obscuro à luz” (Lefebvre, 1991.b, p. 258).

<sup>84</sup> Além do site do IBGE, os dados estatísticos também podem ser acessados pelo site da Prefeitura Municipal. (PREFEITURA, 2019).

impõe na organização dos territórios. Essa tarefa pode parecer simples para alguns, mas para os que nasceram em cidades como a nossa, sabem o quanto é complexo analisar as relações sociais que desenham um território que, sob a perspectiva da, digamos, urbanização científica e da distribuição dos bens produzidos pela população, cresce desordenadamente. O que não inviabiliza análises e traçados cartográficos como o que se materializa na divisão da cidade em cinco distritos<sup>85</sup>, conforme o mapa que segue.

Mapa 2: A cidade de São Gonçalo, distritos e limites



Fonte: MAPA..., 2017 (?)

A complexidade da tarefa em compreender como a cidade concebida pelo poder (micro, macro e suas relações históricas), e percebida por “forasteiros”, é vivida pelos moradores pode ser exemplificada quando, frequentemente, em nosso dia-a-dia na cidade, ouvimos moradores gonçalenses que se encontram em São Gonçalo, mas em bairros diferentes do Centro da cidade, se referirem ao Centro (conhecido pela alcunha de Rodo) como único território que “merece” ser chamado pelo nome do município. A título de exemplificação, uma pessoa que se encontra no bairro Anaia Pequeno quando vai ao Centro da cidade, avisa que irá à São Gonçalo.

Dito isso, seguimos com nossos esforços em desenhar o espaço produzido socialmente que forma a cidade de São Gonçalo optando por um espaço bastante conhecido pelos munícipes que é a Fazenda do Colubandê. A escolha pela fazenda

<sup>85</sup> Os distritos da cidade foram organizados por meio de um conjunto de leis que se encerra no Decreto-Lei Estadual 1063, de 28 de janeiro de 1944.

construída em 1620 justifica-se por dois motivos: 1) pela característica da população de não se reconhecer como moradora da cidade, como sugere a forma como se reportam aos espaços que compõem o território do município (exemplo acima), e por julgarmos ser a fazenda um monumento que possibilita um reconhecimento de pertencimento à cidade. Esse julgamento é formado devido a visibilidade do monumento, proporcionada por sua localização em espaço de grande circulação e por estar inserida (quase religiosamente) em passeios escolares e eventos cívicos abertos à população local; 2) por julgarmos ser um dos monumentos que melhor refletem a materialização de um dos espaços sociais concebidos (LEFEBVRE, 2006) em termos de símbolo de opressão. Uma opressão percebida em sua opulência arquitetônica, cuja história contada brevemente no Capítulo III nos auxilia na elaboração dessa percepção.

**Figura 05b:** Fazenda Colubandê



Fonte: PÊSSOA, 2007 (?)

Outro espaço físico escolhido pelo mesmo motivo de localização da Fazenda Colubandê - ser conhecida pela população, se encontrar em local de grande circulação urbana e ser palco de eventos culturais e esportivos da cidade - foi o espaço da Praça Estefânia de Carvalho, mais conhecida como Praça do Zé Garoto (cujo nome original era Praça 05 de julho). A praça, construída no início do século XX, é um ponto de lazer do município que preserva características quase originais, como um chafariz e

esculturas que foram anexadas ao local em homenagem a três figuras que se destacaram na história da cidade: os bustos da professora Estephânia de Carvalho e do médico Luiz Palmier, além do monumento à Joaquim de Almeida Lavoura, que foi um prefeito que marcou o povo gonçalense com seu trabalho diário pelas ruas da cidade, onde se “misturava” com os trabalhadores braçais. A praça também possui um parquinho para as crianças e um espaço para apresentações teatrais, que homenageia um morador célebre (*in memoriam*) que a cidade ostenta: o palhaço Carequinha. Por essas características, e outras, a praça se destaca tanto como “Cartão Postal” material da cidade, como “Cartão Postal” imaterial, pois faz parte da vida de grande parte dos munícipes e que pode ser identificada como um espaço social concebido que é percebido (LEFEBVRE, 2006) pela população não como sinônimo de um espaço de opressão, mas de prazer.

**Figura 05c:** Praça Esthefânia de Carvalho (Praça do Zé Garoto)



**Fonte:** LIMA JR, 2017.

Outros espaços poderiam compor o desenho concebido que percebemos na composição da cidade. Aos quais destacamos, sob o ponto de vista dos historiadores, a Capela da Luz, construída no século XVII e localizada às margens da Baía de Guanabara, era considerada como um ponto turístico valorizado pelos munícipes. Mas

como o trajeto até a capela é considerado de difícil acesso e, há poucos anos, também como de difícil circulação devido a violência urbana que se intensificou na localidade (bairro de Itaoca), o monumento praticamente não se encontra mais em roteiros de visitação turística ou de estudos. Sob a ótica dos ecologistas, destacamos pontos turísticos como o Alto do Gaia, a Praia das Pedrinhas, a Praia da Luz, a Praia da Beira, a Ilha de Itaoca, a Ilha do Tavares (Conhecida como Ilha do Pontal), a APA de Guapimirim e a Serra de Itaúna, fazendo parte do desenho do território lócus da pesquisa que também têm sofrido com a intensificação da violência urbana.

Em matéria de desenho demográfico, de acordo com dados do IBGE, no ano de 2016, a cidade possuía uma população de um milhão, quarenta e nove mil e oitocentos e vinte e seis pessoas. Dessa população, apenas cento e vinte nove mil, seiscentos e oitenta e nove encontravam-se ocupadas em termos de trabalho. Isto é, apenas 12% do povo gonçalense. Desses 12%, o instituto nos revela a informação de que os trabalhadores com ocupações formais recebiam o salário médio mensal de pouco mais de dois salários mínimos (2,1), mas que, apesar desses dados, o índice de desenvolvimento humano do município foi considerado acima da média<sup>86</sup>. Consideração essa justificada pela longevidade da população gonçalense e pelo número de escolas que, apesar de ser insuficiente para suprir a demanda local, atenderia a população em um número acima da média estipulada pelo índice.

Hoje (2019), o município possui um governo vinculado ao Partido Cidadania, que é o novo nome do Partido Popular Socialista (PPS), cuja mudança aprovada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) aconteceu recentemente (mais precisamente no último dia 19 de setembro de 2019). Mudança essa que condiz com os posicionamentos oficiais do Partido que, mantendo oito deputados na Câmara Federal, votou de forma unânime a favor da Reforma da Previdência, projeto antigo da direita brasileira<sup>87</sup> que, como anteriormente mencionado, “perdeu” espaço para a extrema direita reacionária (força C) que governa o país no momento.

Diante desse panorama, com algumas alusões às influências internacionais (que veremos adiante), se encontra, como brevemente descrito, o município de São Gonçalo em consonância com a ideologia da atual força “C” que “governa” o país ao mesmo

---

<sup>86</sup> “O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de São Gonçalo era 0,739, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDH do município é longevidade, com índice de 0,833, seguida de Renda, com índice de 0,711, e de Educação, com índice de 0,681”. São Gonçalo. In: Atlas do Desenvolvimento humano no Brasil. (ATLAS BR, 2013).

<sup>87</sup> Detalhes da votação em Tuon, 2019.

tempo que, contraditoriamente, a escola pública se organiza (pelo menos teoricamente) em ciclos que se fundamentam pela radicalização da democracia escolar, característica da força “A”. Ou seja, essa situação concreta nos leva a pensar sobre como poderíamos ter uma escola que se estrutura em termos de espaço, de tempo, de formas de aprendizagem e de avaliação em pressupostos progressistas, configurando-se em uma escola com pressupostos vinculados à força “A”, no interior de um município governado pela força “C”.

Num esforço por conhecer como as relações entre essas forças acontecem no subterrâneo vivido pela população gonçalense (LEFEBVRE, 2006), tomamos por base os procedimentos do método regressivo/progressivo e continuamos com a empreitada de descrever o espaço urbano concebido formado por um poder público local vinculado a um partido político que numa correlação de forças se identifica com a força B, mas que “flerta” com a força C e que convive com uma escola cuja configuração, pelo menos teoricamente, compõe a força “A”.

Levando-se em consideração que o espaço (social) não existe em si mesmo, pois ele cria e é criado pelos homens que, apesar de *fazerem suas próprias histórias (...)* não a fazem sob circunstâncias de suas escolhas e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 329), buscamos mais dados que pudessem nos ajudar a organizar a base de um perfil da população que estuda nessas escolas públicas da rede de educação de São Gonçalo que compõe, pelo em parte, a força A presente na cidade. De acordo com dados obtidos no acervo do Conselho Municipal de Educação<sup>88</sup> e da legislação, já mencionada, construímos um panorama que se inicia com base na legislação que organiza os ciclos escolares na cidade a partir do ano de 1999. Ano em que a cidade era governada pelo então Prefeito Edson Ezequiel do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Um partido fundado inicialmente em Lisboa no dia 17 de junho de 1979, por Leonel Brizola, na época da redemocratização “lenta e gradual”<sup>89</sup> que o Brasil passou durante a ditadura civil-militar instaurada no país nos chamados anos de chumbo que se abateram sobre a população brasileira no período compreendido entre 1964 a 1985.

Seguindo com os trabalhos de levantamento e análise de documentos destacamos a legislação local que nos oferece dados oficiais sobre a implementação da

---

<sup>88</sup> CONSELHO..., 2017 (?).

<sup>89</sup> Expressão cunhada pelo Presidente General Ernesto Geisel para definir o processo de reabertura política.

escola organizada em ciclos na cidade de São Gonçalo. Legislação que tem como marco inaugural dessa organização escolar a Portaria 001/SEMEC/99, de 12 de janeiro de 1999, publicada no Diário Oficial da época.

Art. 4º - O Ensino Fundamental, acessível a crianças a partir de 6 (seis) anos de idade, terá a duração de 09 (nove) anos letivos, divididos em dois segmentos. Art. 5º - O 1º (primeiro) segmento do Ensino Fundamental, com duração de cinco anos, compreenderá dois ciclos, divididos em etapas anuais. § 1º - Os ciclos terão como objetivos: a adaptação, a iniciação, o aprofundamento e sistematização do processo alfabetizador. § 2º - Os alunos das atuais classes de 1ª a 4ª séries, independentemente da idade, serão reavaliados e encaminhados à etapa dos ciclos adequada ao seu desenvolvimento bio-psico-social. § 3º - A promoção ou retenção no primeiro segmento do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente entre os ciclos. § 4º - A promoção do aluno do segundo ciclo para a 5ª série fica condicionada à aprendizagem dos conteúdos mínimos exigidos, observados os critérios legais de avaliação. Art. 6º - As turmas, no 1º e 2º ciclos, observada a conjugação idade-desenvolvimento global serão organizadas de acordo com a realidade de cada Unidade Escolar. § 1º - O desenvolvimento global do educando considera as vivências (experiências, socialização, ritmo de aprendizagem e habilidades escolares próximas); a estrutura dos grupos já existentes e o respeito à heterogeneidade, onde a troca é constante. § 2º - Os alunos com idade igual ou superior a 10 (dez) anos, não aptos a cursar o 2º ciclo, comporão turma com programa diferenciado e estratégias apropriadas que lhes permitam cursar os ciclos em 2 (dois) anos. § 3º - Os casos omissos devem ser analisados pela escola e encaminhados à turma mais adequada, respeitando o desenvolvimento global do aluno e buscando alternativas para solucionar dificuldade(s). (SÃO GONÇALO, 1999, p. 1)

Inicialmente, vimos nesse fragmento da legislação que a configuração da escola organizada em Ciclos, implementada na cidade de São Gonçalo, apresenta orientações dúbias, direcionando sua organização para um distanciamento do formato implementado em Porto Alegre, conforme Fetzner (2014):

Os ciclos de formação, conceito adotado pela Escola Cidadã em Porto Alegre, em 1995, eram definidos com base na ideia de que todas as crianças precisariam entrar na escola e nela aprender durante os nove anos da escolarização fundamental, em agrupamentos com seus pares em idade aproximada, e tendo o currículo construído por meio da pesquisa na comunidade, considerando-se assim, os problemas sociais e as especificidades da infância, agrupamentos de crianças entre 6 e 8 anos; da pré-adolescência, entre 9 e 11 anos, e da adolescência, entre 12 e 14 anos. (FETZNER, 2014, p. 8).

Retornando à legislação municipal que no final da década de 1990 estabeleceu “as normas gerais de ensino da rede escolar pública do município de São Gonçalo” e que, apesar de ter sido ampliada e regulamentada no decorrer dos anos seguintes, permanece até os dias atuais, seguimos com nossas reflexões na esteira da teoria da produção do espaço. Importando destacar que a implementação dos ciclos na cidade, apesar do delineamento que nos oferece, não se encerra em si mesma. Ou seja, nas palavras de Lefebvre (2006) seu “fechamento” como categoria é relativo, pois a realidade encontrada nela foi influenciada, influenciou e influencia o espaço que ocupa.

Dito isso, seguimos com nossa descrição registrando que atualmente a rede escolar pública do município se organiza baseada na referida Portaria 001/SEMEC/99, no Regimento das Escolas Públicas que modificou, temporariamente, a estrutura do “Sistema de Ciclos” por meio do Parecer nº 004/2004/CME, reestruturando-o em 2012, por meio da Portaria SEMED Nº16/2011 e pelo Parecer CME/SG Nº 009/11.

Esses últimos organizaram a estrutura que vigora até os dias de hoje, onde os anos iniciais do Ensino Fundamental se configuram em 1º ciclo: formado pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas e 2º ciclo: formado pelas 1ª e 2ª etapas do ensino fundamental. Conforme pode ser melhor visualizado nos quadros (1 e 2) que seguem:

**Quadro 1: Sinopse da estruturação dos Ciclos em São Gonçalo**

Quadro sinóptico sobre a implementação dos Ciclos nas escolas de São Gonçalo/RJ				
Ano	A partir de 1999	Em 2002	A partir de 2004 <sup>90</sup>	A partir de 2012
Legislação	Portaria 001/99, publicada no Diário Oficial do município em 15/02/1999.	Parecer CME nº 001/02, publicado em 23, 24 e 25/02/02, mencionado no histórico da Portaria SEMED/007/06, publicada em 22/6/2006..	Parecer nº 004/2004/CME, datado em 21/10/2004	Portaria SEMED Nº16/2011 de 14/12/11 e Parecer CME/SG Nº 009/11
Organização	Na Portaria 001/99 não há a especificação das etapas compondo os ciclos, mas na prática funcionava da seguinte maneira: Os 5 primeiros do Ensino Fundamental era formado por dois ciclos. Sendo: 1º ciclo: formado pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas e 2º ciclo: formado pelas 1ª e 2ª etapas.	Em 2002 foi criado, pelo Parecer CME nº 001/02, publicado em 23, 24 e 25/02/02, os 3º e 4º Ciclos para a Educação de Jovens e Adultos, por meio de projeto piloto que funcionou parcialmente durante os anos de 2002, 2003 e 2004.	Nos primeiros 5 anos do ensino fundamental Sendo: 1º ciclo: formado pelas 1ª e 2ª etapas e 2º ciclo: formado pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas.	Nos primeiros 5 anos do ensino fundamental Sendo: 1º ciclo: formado pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas e 2º ciclo: formado pelas 1ª e 2ª etapas.

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>90</sup> A reestruturação dos ciclos presente nesse Parecer, transformado em lei pela Portaria SEMED/10/2004, não se traduziu numa reorganização prática imediata. Ou seja, apesar de sua existência, as escolas permaneceram funcionando com 3 etapas no 1º ciclo e 2 etapas no 2º ciclo até a publicação da Portaria 018/SEMECELTUR /2005.

**Quadro 2:** Sinopse da estruturação dos Ciclos de acordo com executivo do poder local

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM CICLOS	PREFEITOS	PARTI DOS	MANDATOS	PERÍODOS
<p>A partir de 199: nos primeiros 5 anos do ensino fundamental.</p> <p>Na legislação que implementou os ciclos em São Gonçalo (Portaria nº 001/ SEMEC/ 99) não há a especificação das etapas. Mas na prática a organização funcionava da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º ciclo: formado pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas</li> <li>• 2º ciclo: formado pelas 1ª e 2ª etapas</li> </ul>	Édson Ezequiel de Matos (Segundo mandato)	PDT	De 1997 a 2000	1º de janeiro de 1997 31 de julho de 2000
	Domício Mascarenhas	PT		1º de agosto de 2000 31 de outubro de 2000 Vice-prefeito eleito no cargo de prefeito
	Édson Ezequiel de Matos	PDT		1º de novembro de 2000 31 de dezembro de 2000
	Henry Charles Armon Calvert	PMDB	De 2001 a 2004	1º de janeiro de 2001 31 de dezembro de 2004
<p>Em 2002 foram criados, pelo Parecer CME nº 001/02, publicado em 23, 24 e 25/02/02, os 3º e 4º Ciclos para a Educação de Jovens e Adultos, por meio de projeto piloto que funcionou durante os anos de 2002, 2003 e 2004.</p> <p>A partir de 2004 na lei e em 2005, na prática: Nos primeiros 5 anos do ensino fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º ciclo: formado pelas 1ª e 2ª etapas</li> <li>• 2º ciclo: formado pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas</li> </ul>	Maria Aparecida Panisset	PFL	De 2005 a 2008	1º de janeiro de 2005 31 de dezembro de 2008
<p>A partir de 2012 até os dias atuais: nos primeiros 5 anos do ensino fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º ciclo: formado pelas 1ª, 2ª e 3ª etapas</li> <li>• 2º ciclo: formado pelas 1ª e 2ª etapas</li> </ul>	Maria Aparecida Panisset (Segundo mandato)	PDT	De 2009 a 2012	1º de janeiro de 2009 31 de dezembro de 2012
	Neílton Mulim da Costa	PR	De 2013 a 2016	1º de janeiro de 2013 31 de dezembro de 2016
	José Luiz Nanci	CIDADANIA	De 2017 a 2020	1º de janeiro de 2017 Atual

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Portaria nº 001/ SEMEC/ 99 (que implementou os Ciclos na rede pública de São Gonçalo), no âmbito administrativo, o funcionamento dessa estrutura acontece com cada etapa possuindo a duração de 1 (um) ano e entre as etapas do mesmo ciclo não há retenção, a não ser por infrequência superior à 25% (vinte e cinco por cento), conforme o inciso VI do Art. 24 da LDB 9394/96. No âmbito pedagógico, no Regimento Escolar (Portaria SEMED/010/04), publicado depois de mais de cinco anos da implementação e que reorganizou as etapas internas dos dois ciclos existentes, existem algumas especificações (não todas) sobre os princípios dessa escola que julgamos irem ao encontro das definições que encontramos nas referências bibliográficas que utilizamos. Um exemplo dessas especificações é quando no “Art. 11” aparecem como sendo objetivos “dos professores junto a seus alunos do Ensino Fundamental”: o de “Compreender a vida escolar como integrada ao sistema político/social, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária” e o de “Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas” (p.4). Lendo esses objetivos vimos neles fundamentos da escola em ciclos como o de: 1) uma escola que se destaca, sobretudo, pela busca da organização da produção do conhecimento, por meio da radicalização da democratização das relações na escola pública (AZEVEDO, 2010) e 2) uma escola (a dos Ciclos de Formação) cujo projeto possui suas bases na compreensão da escola como espaço à serviço da emancipação das classes populares e não de sua subjugação ao mercado, como são os princípios que constam em projetos neoliberais que disputam a organização do conhecimento na escola (FETZNER, 2009 e 2014).

Esses fundamentos, que se identificam com as forças progressistas (A) em Gramsci (2016), “sobrevivem” na escola contemporânea em pleno momento de recrudescimento de projetos que extrapolam até mesmo os projetos de direita – em nosso caso, na área da disputa sobre como organizar o conhecimento no interior da escola pública. Essa sobrevivência é tímida para nos envolver no *otimismo da vontade*, mas é válida por ser um fato concreto que pode nos indicar a existência de um germe das forças progressistas. Contudo, é igualmente importante nos lembrar dos alertas de Gramsci (2016) sobre ser o esquema da correlação de forças entre “A” e “B” vir a resultar o aparecimento, ou não, da força “C” tratar-se apenas de um “esquema genérico e cômodo para a arte política”. Mas que outros resultados são possíveis e se encontram, inclusive, mais perto das realidades concretas das sociedades, como o exemplo abaixo:

(...) Nos casos de César e Napoleão I, pode-se dizer que A e B, embora fossem distintas e contrastantes, não eram forças tais que não pudessem “absolutamente” chegar a uma fusão e assimilação recíproca após um processo molecular, o que de fato ocorreu, pelo menos em certa medida. (GRAMSCI, 2016, p. 79).

Dito de outra maneira, as “nossas forças progressistas” podem, sim, se fundirem (em curto prazo) com “nossas forças regressivas” forjando o país a viver algo novo, mas um novo não necessariamente bom para a classe trabalhadora.

### **2.3 Organismos internacionais como fatores da educação globalizada, o que a educação municipal tem a ver com isso...**

O exercício que realizamos na tentativa em compor o “concebido” no método regressivo/ progressivo de Lefebvre (1991 e 2006) nos requereu algumas tarefas básicas, como a de realizar uma historicização do que foi “percebido” sobre o “Cenário atual”. Essa historicização nos remeteu à construção de algumas condições objetivas que possibilitaram nossas reflexões acerca da estrutura que, em nosso caso, tem delineado a realidade educacional contemporânea no “chão da escola” do país, particularmente, das escolas da rede pública municipal de São Gonçalo.

Iniciamos assim, destacando que os objetivos de obstaculizar o funcionamento da escola pública crítica, de qualidade e democrática, para a classe popular brasileira (percebidos em projetos como o “Escola Sem Partido”), é objetivo antigo da elite brasileira e se encontram presentes em toda história da educação do país, ao lado e formando as forças regressivas (B). E que o desenho da escola que temos hoje começou a ser contornado de forma mais incisiva e inovadora, a partir da década de 1990 com a chamada “Reforma Educacional”, para atender ao formato econômico desenhado pelo Consenso de Washington.

O ano de 1990 é emblemático por vários acontecimentos internacionais que influenciaram a organização escolar ao redor do mundo. Um acontecimento que antecedeu ao acirramento da força do capital sobre a organização mundial e, conseqüentemente, sobre organização da escola foi a queda do muro de Berlim ocorrida em 1989, quando o mundo “deixou” de ser dividido em dois blocos antagônicos (o

comunismo e o capitalismo). Esse evento mundial desencadeou uma série de ações dos capitalistas como, por exemplo, a assinatura do “Consenso de Washington” na sede do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial, em janeiro de 1990. Esse documento, que estipulou medidas neoliberais a serem seguidas por países como o Brasil, foi também o motivo principal para ações que visavam a adequação da escola às demandas dos novos tempos. Dentre as diferentes ações, como conferências e instalações de comissões educativas, destacam-se as que culminaram em documentos conhecidos como a “Carta de Jomtien” e o “Relatório Delors”. Ambos provenientes de eventos convocados por organismos internacionais como o próprio FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial (BM), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), dentre outros.

A “Carta de Jomtien”, fruto da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida ainda no ano de 1990 (numa cidade da Tailândia que deu origem ao nome do documento - Jomtien) descreve as primeiras diretrizes a serem observadas pelos países signatários. E o “Relatório Delors”, fruto de encontros da “Comissão Internacional para a Educação do Século XXI”, coordenada pelo francês que deu nome ao documento (Jacques Delors) durante os anos de 1993 e 1996, delineou de forma mais detalhada como as políticas educacionais deveriam ser seguidas pelos países signatários, cujo Brasil se encontrava como sendo um deles. (SHIROMA, *et al*, 2011).

Nas referidas diretrizes educacionais internacionais observamos orientações como a privatização do Ensino Superior e a destinação da educação pública para atender às necessidades básicas do educando. As chamadas NEBAS (Necessidades Básicas) que poderiam ser resumidas nas chamadas necessidades de ler, escrever, interpretar o que o autor diz e realizar as quatro operações matemáticas. Diretrizes bem diferentes das que fundamentam a escola organizada em ciclos, que possui como objetivo central de proposta curricular o respeito aos interesses do educando e às necessidades da comunidade em que vive (KRUG, 2000).

Mesmo sendo diferentes (e até antagônicas) dos fundamentos da escola em ciclos, foram as NEBAS que vimos serem privilegiadas nas configurações de políticas de avaliação externa, implementadas no país a partir dos anos de 1990, e em políticas de reestruturação do Programa de distribuição de livros didáticos (PNLD) , que passa por um processo de avaliação, com a participação da UNESCO e com o privilégio dado aos livros das disciplinas consideradas importantes para o Relatório Delors (e outros documentos). A saber: Letras, Matemática e, posteriormente, um pouco de Ciências.

[em 1993 e 1994] São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. [e em 1995] de forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história (BRASIL, 2017).

Paiva (2003) alerta que, historicamente, a classe economicamente e politicamente dominante, de uma determinada época, tende a se preocupar mais em regular o trabalho docente e a organização escolar, com fins de direcionar a educação popular para o âmbito do senso comum, em tempos de crise do capital. Porém, também vimos que isso não inviabiliza o planejamento de projetos que a título de exemplificação, destacamos a publicação na Revista Nº 56 da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), de 1995, na qual vimos declarações do italiano Guilherme Labarca sobre suas preocupações com o suposto fato de que os “professores não seriam profissionais confiáveis para o projeto neoliberal” e que era preciso “quebrar o monopólio do saber” dos mesmos, retirando dos trabalhadores da educação o ato de planejar e de avaliar. Ou seja, transformando-os em executores de tarefas, tal como o processo de industrialização proletarizou o trabalho dos artesãos, racionalizando-o a esferas incalculáveis com o advento do taylorismo, depois do fordismo e por “fim” do toyotismo<sup>91</sup>.

A operacionalização dessas declarações podem ser encontradas em São Gonçalo, por exemplo, por meio da implementação de políticas de avaliação externa que seguem, pelo menos desde os anos 2000, os parâmetros nacional e estadual. Como foram os casos de adesão às provas do Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro (SAERJ); da inclusão de metas de criação de um Sistema de Avaliação no Plano Municipal de Educação (Lei Nº 056/2006, de 24 de agosto de 2006) e da adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

---

<sup>91</sup> Para entender melhor sobre a racionalização do trabalho, sugerimos a leitura da nota de “Americanismo e Fordismo” publicada nos Cadernos do Cárcere de Gramsci, Volume 3.

### **CAPÍTULO III**

#### **CONFLITOS E CONVERGÊNCIAS ENTRE A MATERIALIDADE DA LÓGICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS E A RADICALIZAÇÃO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA**

Como o próprio enunciado do capítulo indica, nesta parte da pesquisa, nos debruçamos no esforço de identificar e analisar conflitos e convergências entre a lógica das relações sociais presentes nos livros didáticos e a radicalização da democracia na escola. Sendo o recorte privilegiado - para estudo dessa lógica das relações sociais – a configuração dos livros didáticos utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ciclos) de 37 Unidades Educacionais (UE) do município de São Gonçalo. Essas 37 unidades correspondem a 46% das escolas da rede pública municipal de São Gonçalo, que registram seus pedidos no site do FNDE, durante o ano de 2017.

No tocante da radicalização da democratização da escola, salientamos que nos referimos aos princípios e ações propostas nos fundamentos dos ciclos escolares em relação ao acolhimento de todas e todos sem qualquer tipo ou grau de discriminação negativa. Mais especificamente falando, procuramos identificar como os seres humanos que fogem aos padrões étnicos (brancos), de gênero (masculino heterossexual), de corpos (magros e sem deficiência), etários (jovens) e de classe (a dominante: ricos e a que defende os interesses dos dominantes como se fossem seus: classe média) são acolhidos nos conteúdos dos livros didáticos analisados.

Para tanto, nos dedicamos no esforço em realizar uma análise sobre a configuração desses livros, procurando interpretar por meio da teoria da produção do espaço de Lefebvre (2006) suas imagens, linguagens e práticas incentivadas. Essa tarefa que nos propusemos, que não foi descomplicada de desempenhar, mas, aderindo ao incentivo provocado pela banca de qualificação, muito humildemente, recorrendo a essa complexa e fascinante teoria, nos dispensamos no desafio em buscar meios para nos ajudar a compreender as situações mencionadas e destacadas no enunciado em epígrafe: conflitos e convergências entre a materialidade da lógica das relações sociais presentes em livros didáticos e a radicalização da democracia na escola.

### Sobre quais livros estamos falando...

Os livros que nos propusemos analisar fazem parte da coleção “Eu Gosto”. Cujos três volumes destinados para o uso nas 1ª, 2ª e 3ª etapas do 1º ciclo do Ensino Fundamental possuem como subtítulo “Letramento e Alfabetização” e os dois volumes designados para uso nas 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo: “Língua Portuguesa”. Cada um deles destaca em sua capa o ano de escolaridade em que devem ser trabalhados, tal como se estivessem se reportando à escola seriada: 1º, 2º e 3º anos para o grupo de “Letramento e Alfabetização” e 4º e 5º ano para o grupo “Língua Portuguesa”.

Figura 07: Capas dos livros 1, 2 e 3 da Coleção “Eu Gosto”



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 08: Capas dos livros 4 e 5 da Coleção “Eu Gosto”



Fonte: Dados da pesquisa

Uma primeira observação sobre a composição das capas dos livros exibidas nas figuras 7 e 8 é a de que percebemos que os gêneros masculino e feminino estão representados com equilíbrio em quantidade: um casal formado por um menino e uma menina, em toda coleção. Em relação à identificação das condições de meninos e meninas heterossexuais, percebemos marcas em suas vestimentas que demonstram uma forma conservadora de demarcação da heterossexualidade das crianças: uma das meninas aparece com um vestido rosa e a outra aparece vestindo uma saia vermelha e uma camiseta amarela. Os dois meninos vestem shorts azuis e variam com a cor das camisetas: um veste verde e o outro amarelo, Os sapatos das meninas são: um par rosa para uma e um par vermelho para a outra e os sapatos dos meninos são: um par azul e outro marrom.

No tocante à representação das raças/etnias, estão presentes dois meninos brancos e duas meninas não brancas. A classificação de pessoas não brancas tem suscitado inúmeros debates e uma das versões desse debate as classificaria como em situação de limbo, enquanto lugar intermediário entre o ser branco e o ser negro, em relação às suas identidades raciais. Outra classificação presente nos dias de hoje nomearia as meninas como birraciais, classificação utilizada nos Estados Unidos da América e no Brasil. Se seguirmos a visão contemporânea do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) as meninas seriam pardas. Falamos em visão contemporânea porque a história dos censos no Brasil demonstra um pouco sobre a “flexibilidade da cor”, hoje conhecida como “colorismo”<sup>92</sup>, que atende e atendeu interesses que extrapolam questões relacionadas à identidade racial, como foi e é o caso do mito da democracia racial.

Os censos evidenciam, no quesito cor, como essa semântica é negociada no Brasil de forma complexa, muitas vezes intencionalmente confusa. O primeiro e o segundo censos do país, em 1872 e 1890, registraram a população preta, branca e mestiça; no de 1872 acrescida à informação da condição de escravo ou livre. Nos censos de 1900, 1920 e 1970, o item cor foi retirado. Diante da constatação de que o Brasil era um país mestiço e negro, o terceiro e quarto censo simplesmente deixaram de registrar a informação sobre a

---

<sup>92</sup> “Colorismo significa, de maneira simplificada, que as discriminações dependem também do tom da pele, da pigmentação de uma pessoa. Mesmo entre pessoas negras ou afrodescendentes, há diferenças no tratamento, vivências e oportunidades, a depender do quão escura é sua pele. Cabelo crespo, formato do nariz, da boca e outras características fenotípicas também podem determinar como as pessoas negras são lidas socialmente. Pessoas mais claras, de cabelo mais liso, traços mais finos podem passar mais facilmente por pessoas brancas e isso as tornaria mais toleradas em determinados ambientes ou situações.” (SANTANA, 2018, on-line).

população, assim como o primeiro censo do regime militar, quando se reforçava a ideia de homogeneizar o país. No censo de 1950, a população foi distribuída entre brancos, pretos, amarelos e pardos. Indígenas não possuíam uma categoria classificatória. Em 1960, indígenas deveriam ser declarados como pardos. Em 1980, havia uma explicação para pardos: “mulatos, mestiços, índios, caboclos, mamelucos, cafuzos etc.” Em 1976, o IBGE fez a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio em que deixou a categoria cor como uma pergunta aberta. Cento e trinta e seis cores diferentes foram registradas, que iam da acastanhada à vermelha. (SANTANA, 2018).

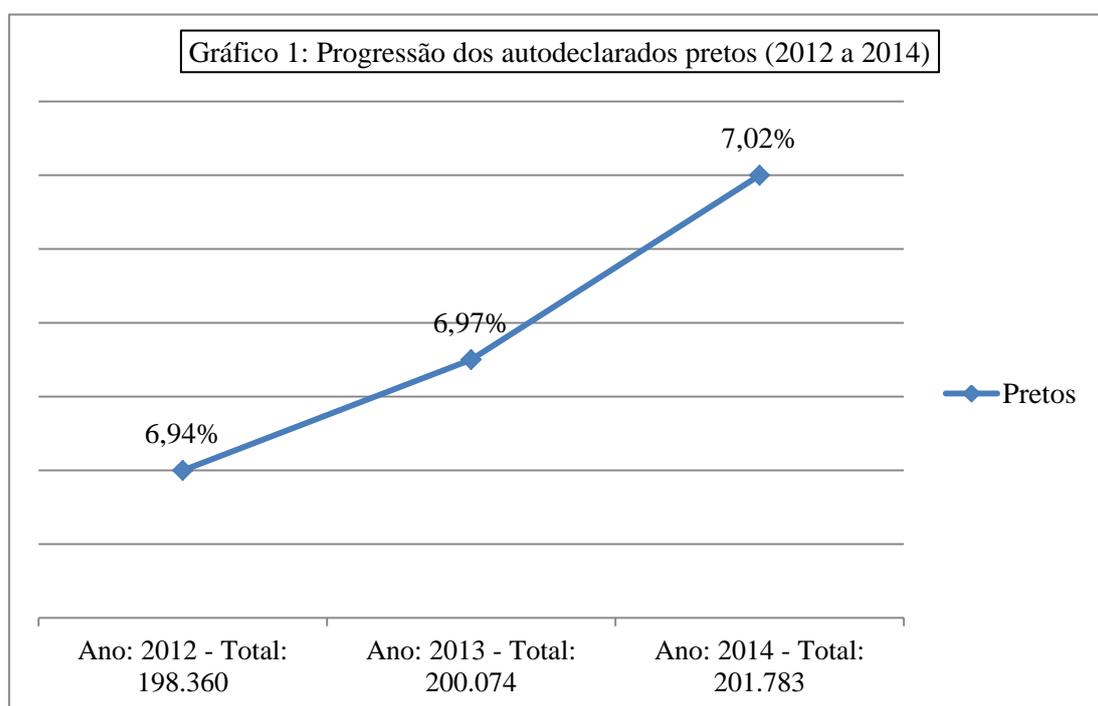
“Mas o que é raça afinal?” pergunta e responde Ribeiro (2018), que é a referência que utilizamos na presente pesquisa que rechaça a categoria biológica (há anos extinta pela ciência): o de classificar a origem étnica da pessoa e o de categoria de discurso no combate ao racismo como ideologia.

(...) O que é raça, afinal? É um conjunto de discursos sobre as origens de um grupo, que contém termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas. Digo discurso porque a ideia de raça estabelecida pela biologia (a partir do caráter genético e biológico) (...) foi abandonada há décadas pela ciência (...). Mas, invariavelmente, é um discurso de classificação e pertencimento que não apenas abrange uma origem comum, como pode abarcar um destino comum. E é por ser um discurso de classificação que utilizamos, enquanto uma categoria nativa (...) para entender como se dá o racismo (...). O racismo, como ideologia de superioridade de um grupo sobre outros, dá sentido de origem e destino a esses grupos fenotípicos a partir de um viés apenas, geralmente o viés de quem é colocado como superior nessa hierarquia. (RIBEIRO, 2018, on-line).

Ao continuarmos com nossas análises acerca da composição das imagens que formam as referidas capas, cotejamo-las com o modelo de classificação do IBGE enquanto cor/raça da população brasileira (brancos, pretos, pardos, indígenas, amarelo, sem declaração) e registramos as ausências de pretos, indígenas e amarelos, sendo representados. Porém, mesmo com tais ausências, o resultado desse cotejamento sugere que a representação das capas está correta, pois a quantidade de brancos e negros no censo demográfico do IBGE de 2014 (ano em que os livros foram produzidos) ultrapassou significativamente as demais. Sendo: pardos: 47% da população, brancos: 45% e os demais grupos, juntos, 8%. Ou seja, com esse resultado poderíamos dizer que os editores seguiram as representações oficiais dos dados populacionais da época em que esses livros didáticos foram editados, em 2014, e esse fato nos bastaria. Contudo, como não consideramos a classificação do Instituto a melhor opção, pois a entendemos

como colaboradora do “colorismo”, buscamos dados que pudessem auxiliar numa análise mais qualitativa e prosseguimos com o levantamento de mais dados.

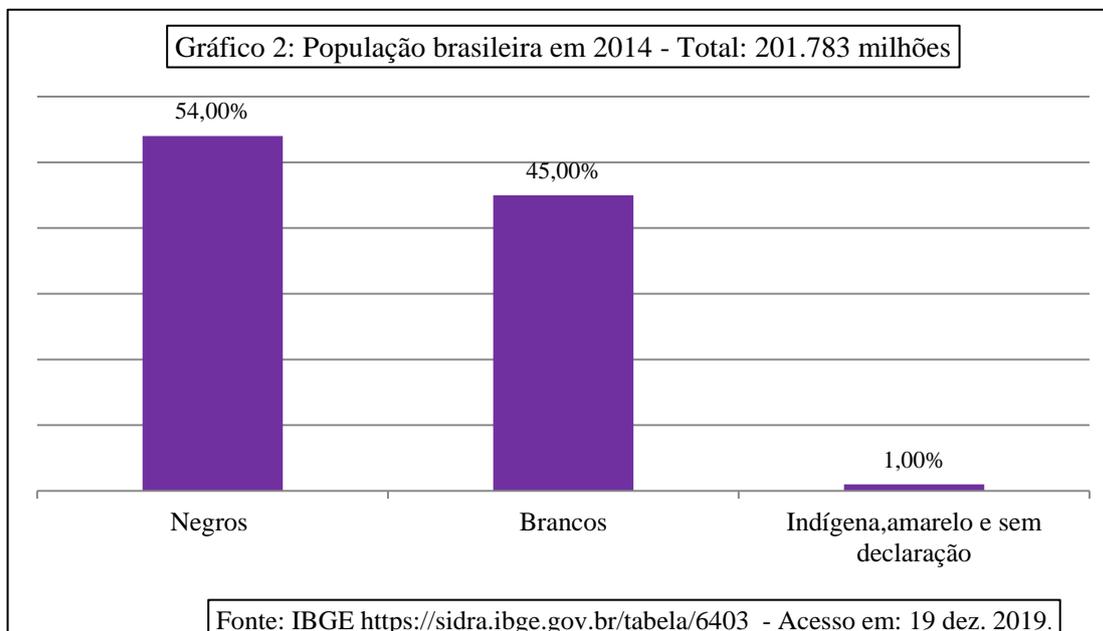
Desse levantamento vimos que dois anos antes da produção dos livros (em 2014) o número de pessoas se autodeclarando pretas já se movimentava de forma progressiva. Em 2012 eram 6,94% das pessoas; em 2013 passou para 6,97% e em 2014 o avanço alcançou a casa dos 7,02%. Um crescimento de 0,3 ponto percentual de 2012 para 2013 e de 0,5 ponto percentual de 2013 para 2014. Obtendo um expressivo aumento de 2,7 pontos percentuais entre 2014 a 2019 traduzidos no salto evidenciado entre os 7,02% em 2014 para os 9,5% em 2019.



Fonte: TABELA 6403..., 2012-2014.

Analisando esses dados e refletindo sobre o conceito de raça (RIBEIRO, 2018), destacando a importância do reconhecimento das tonalidades da pele negra (SANTANA, 2018) sobre a crítica em relação aos “pretos e os pardos do IBGE” e em relação ao racismo a moda brasileira (GONZALEZ, 1988), optamos pelo agrupamento desses pretos e pardos “do” IBGE, numa mesma categoria em nosso Gráfico 2: a de negros. Ou seja, o agrupamento efetivado com os dados desse gráfico 2 representa algumas das críticas dos movimentos negros, que se encontram em trabalhos como os de Gonzalez (1984:1988) e Santana (2018). Trabalhos que analisam diferentes frentes de lutas, buscando identificar interesses e consequências das divisões históricas entre negros. Divisão materializada, dentre outras formas, na separação em grupos com

tonalidades diferentes de pele. Nesse sentido, enfatizamos que é esse agrupamento (exposto no gráfico 2) que orienta a base das análises que seguem sobre o racismo nos livros em questão.



Demarcada essa questão, retornamos com às reflexões em torno das referidas capas e salientamos dois aspectos acerca de suas composições: 1) o primeiro é o de que, apesar dos livros serem destinados às práticas pedagógicas em escolas seriadas, o fato dos subtítulos da coleção se agruparem em dois blocos - “Letramento e Alfabetização”, para os 1º, 2º e 3º anos e “Língua Portuguesa”, para os 4º e 5º anos - nos sugere que há um esforço de aproximação, pelo menos em sua exterioridade, com a organização dos anos iniciais do ensino fundamental em São Gonçalo formada por dois ciclos escolares (1ª, 2ª e 3ª etapas do 1º ciclo e 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo); 2) o segundo aspecto é o de que o padrão de edição das capas é parcialmente rompido no livro destinado ao uso do 3º ano, que agrupa informações encontradas tanto no conjunto formado pelas capas dos livros destinados aos 1º e 2º anos, como no conjunto das capas que formam os livros dos 4º e 5º anos. Esses aspectos do livro destinado ao 3º ano nos sugeriram, a princípio, que houve um esforço dos editores em demonstrar a existência de uma continuidade entre os grupos de “Letramento e Alfabetização” e “Língua Portuguesa”, por meio do encadeamento visualizado nessa capa formada pelo subtítulo “Letramento e Alfabetização” e pela imagem contida nos dois livros cujo subtítulo é “Língua Portuguesa”.



De posse dessa primeira observação, prosseguimos com nossa análise por meio do entendimento de que esses livros didáticos são partes que integram espaços produzidos socialmente, como diria Lefebvre (2006). Espaços formados por trinta e sete Unidades Educacionais (UEs), da rede pública municipal de São Gonçalo, que escolheram (e receberam) a Coleção Eu Gosto, para contribuir com a prática pedagógica junto aos estudantes e professoras dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Dessas trinta e sete UEs, elegemos, para dialogar com nossas reflexões, o Colégio Municipal Presidente Castello Branco.

**Figura 10:** Colégio Municipal Presidente Castello Branco (C.M.P.C.B.)



Fonte: Lobosco, 2008.

A escolha por essa Unidade Educacional (UE) justifica-se por três motivos centrais, os quais consideramos como fortes contribuintes para nossa compreensão sobre “conflitos e convergências entre a materialidade da lógica das relações sociais presentes nos livros didáticos e a radicalização da democracia na escola.”: 1) Foi nessa escola que a pesquisadora passou o maior tempo de sua vida profissional; 2) Foram os professores dessa escola que contribuíram maciçamente com a pesquisa em âmbito de mestrado, respondendo um longo questionário sobre as relações entre o poder público local e os profissionais da educação municipal (quarenta e cinco entrevistados de um total de cinquenta e seis); 3) Essa escola possui uma relação com a história local em conexão com a história nacional e internacional bastante demarcada em documentos e em memórias de munícipes, principalmente do que viveram a época de sua inauguração e os anos que se seguiram próximos a ela.

**Figura 11:** Imagem via satélite da área total do C.M.P.C.B.



Fonte: MAPA..., 2019.

Escolhido o Colégio Castello Branco, dentre as trinta e sete escolas que optaram pela coleção “Eu Gosto” da IBEP, seguimos com a tarefa que nos propusemos em procurar compreender o papel dos livros didáticos nas relações sociais desse espaço, onde os anos iniciais são disciplinados pela legislação que organiza a escola em ciclos. Assim, segundo Lefebvre (2006), procuraremos dialeticamente descrever, historicizar e analisar relações entre o livro didático escolhido e a produção do espaço de um colégio que, de acordo com os fundamentos que o disciplinam em ciclos, deveria objetivar contribuir com a radicalização da democracia na escola.

O Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado em um bairro central na cidade de São Gonçalo (início do bairro Boaçu), conta com uma área total de mais 11.000m<sup>2</sup>. Área que o torna a maior Unidade Educacional (UE) da rede pública municipal da cidade em termos de espaço físico e, conseqüentemente, em termos de número de estudantes, professores e funcionários. Além do grande número de circulação de ideias convergentes e divergentes. Inaugurado em 31 de março de 1970, data em que se “comemora” o aniversário do início do golpe civil-militar de 1964, carrega o peso de ter o nome do marechal do exército escolhido pelo governo estadunidense como pessoa de confiança daquele país (EUA) para governar o Brasil com apoio de empresários, como os que eram associados à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) (DREIFUSS, 1981; MORAES, 2016). E o marechal do exército, Humberto de Alencar Castello Branco, iniciou (em 1964) o comando de uma das partes mais cruéis e sangrentas da história do povo brasileiro (posterior ao período da colonização e escravização dos povos negros e indígenas).

Figura 12: Telegrama recebido do Ministro da Educação, em 17 de março de 1970.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES  
EMPRESA BRASILEIRA DE CORREIOS E TELÉGRAFOS

TELEGRAMA

DE PRACA 15 RIO 6B 27404 95 17 2100

NÚMERO DE EXPEDIÇÃO: 3172  
RECEBIDO: [assinatura]  
CABINETE DA PREFEITURA: DC 13 MAR 70  
MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: [assinatura]

=====358 17 3 70 AGRADECENDO DISTINCAO CONVITE PARANAIABA  
GINASIO CASTELO BRANCO VG ROGO RELEVAR MINHA AUSENCIA VG  
POIS LAMENTAVELMENTE VG MESMA DATA TENHO REUNIAO BRASILIA  
COM TODOS GOVERNADORES ESTADIS VG ENTRETANTO ME FAREI  
REPRESENTAR POR MEU ASSESSOR RELACOES PUBLICAS PT OCASIAO  
DESEJO REGISTRAR MEU TOTAL POIS ESCOLHA NOME SAUDOSO PRESIDENTE  
CASTELO BRANCO QUE REALMENTE MUITO FEZ EM FAVOR DOS GOVERNOS  
MUNICIPAIS PT ESTOU CERTO ATITUDE VOSSORIA VG PRESTANDO HOMENAGEM  
INESQUECIVEL PRESIDENTE VG MUITO HONRA POPULACAO SAO GONCALO PT  
CORDIAIS SAUDACOES JARBAS PASSARINHO MINISTRO EDUCACAO ET CULTURA

Habrá-se de indicar no recibo do seu telegrama a hora que o receber. Com essa providência, auxiliará o E C T na fiscalização da entrega dos telegramas, em seu próprio benefício.

TEXTO E ASSINATURA

Fonte: LOBOSCO, Laura Tânia. História e Memória, São Gonçalo, 2008 (mimeo).

A solenidade de inauguração do colégio (na época Ginásio) seis anos após o golpe de estado foi tão apreciada que gerou comoção até do alto escalão do então governo federal. Comoção testemunhada, dentre outras formas, pelo envio desse telegrama do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, parabenizando os municípios pela escolha do nome da instituição escolar, justificando sua ausência e informando que haveria um representante do MEC na cerimônia.

Figura 13: A inauguração do CMPCB de acordo com o jornal local



Fonte: LOBOSCO, 2008.

Hoje, o colégio que carrega no nome o peso do início de uma ditadura, um suposto status de ter sido requerido pela classe média local, em detrimento da classe trabalhadora, e uma administração autoritária lembrada de maneira positiva como exemplo de rigor disciplinar, dentre outros atributos recebidos de um passado recente, nos mostra as razões (ao menos parciais) pelas quais caracterizou-se como um espaço de produção e proliferação de forças regressivas, conservadoras e antidemocráticas. Características que, no reino das aparências, nos fazem supor que os aliados a-históricos

não poderiam conjecturar que o espaço se transformaria num ponto de referência para diferentes frentes de lutas populares democráticas, como é. Atualmente o colégio soma o número de mil duzentos e setenta e sete alunos matriculados (SEMED, 2019) É, assim, a maior escola da rede pública municipal em termos quantitativos, apesar de em anos anteriores ter ultrapassado a faixa de cinco mil alunos matriculados. A quantidade atual de estudantes é um dos predicados que mantem o colégio numa posição de destaque e, contraditoriamente a sua origem histórica, hoje, o colégio se destaca por liderar o ranking dos que “puxam” e sediam diferentes movimentos sociais democráticos. A militância de grande parte de educadoras, educadores e estudantes, somada a centralidade geográfica e extensão que, como a comunidade escolar costuma dizer, seria o suficiente para abrigar mais de três campos de futebol, o configura como espaço privilegiado para sediar, por exemplo, as assembleias do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro/Núcleo São Gonçalo (SEPE/SG).

Figura 14: Cartaz do SEPE anunciando uma assembleia no Castello Branco



Fonte: SEPE, 2020.

Seguindo com nossas reflexões, ao analisarmos a história da trajetória do colégio sob a perspectiva de Lefebvre (2006), buscamos compreender o território em que está

inserido: a cidade de São Gonçalo. São Gonçalo tem uma história oficial que se inicia com a resistência e luta dos índios Tamoios que moravam no local, contra a escravização de seu povo e, depois, junto com os franceses, contra os portugueses que contou com os índios Terminós comandado por Arariboia (conhecido como fundador de Niterói), numa guerra que custou o extermínio dos Tamoios na localidade e que depois de mais de dois séculos foi usada pelo Império Brasileiro como acontecimento integrador do povo que aqui vivia.

Não seria exagerado afirmar que este episódio atua na historiografia nacional como um mito fundador. A Guerra dos Tamoios foi cantada pelo poeta romântico Gonçalves Magalhães no momento mesmo - meados do século XIX - em que o Brasil Imperial buscava para si uma identidade nacional. (PERRONE-MOISÉS; SZTUTMAN, 2010, p. 402).

A historiografia dessa época é precária, mas sabemos que os Tamoios, também conhecidos por Tupinambás do Rio de Janeiro, formaram a Confederação dos Tamoios sob o comando do grande guerreiro indígena, Cunhambebe. A Confederação englobava todas as aldeias tupis e seus membros lutaram contra a escravização dos portugueses até serem exterminados na região, depois de vários ataques que culminaram no incêndio de todas as aldeias tupinambás que haviam se refugiado em Cabo Frio (BRAGA, 2006).

Mesmo que muitos habitantes de São Gonçalo não conheçam a história dos Tamoios, nem tampouco dos Guaranis, que também habitavam a região (apesar da UERJ/FFP manter uma revista em homenagem a esses povos: “Revista Tamoios”), as/os gonçalenses conviveram durante anos com o emblemático Cine Tamoio que ficava na Praça Central do bairro Nova Cidade (e hoje no interior das dependências do SESC) e convivem, até hoje, com as filiais da *Drogaria Tamoio* e com o *Tamoio Futebol Clube*, conhecido simplesmente por *Clube Tamoio*.

O clube, fundado em dezenove de novembro de mil novecentos e dezessete, está localizado numa região a margem do Centro da



cidade (na entrada do bairro Porto da Pedra), sediou durante um longo período desfiles de fantasias luxuosas do carnaval do Rio de Janeiro e sofreu um período de decadência em vários sentidos. Recuperou-se e, há 17 anos, por meio do Instituto Se Liga, em parceria com a Prefeitura Municipal de São Gonçalo, oferece esporte gratuito para a população gonçalense - o Projeto Se Liga conta com 640 crianças. Dentre as atividades disponibilizadas estão: kickboxing, ballet, futebol, jiu-jitsu, judô, hidroginástica, natação e zumba. Qualquer pessoa pode participar (...) há alunos dos 2 aos 95 anos. (MUNIZ, 2019). Recentemente foi tombado como patrimônio público e cultural da cidade, por meio da Lei 704/2017, publicada no DO municipal em 05 de julho de 2017.

Figura 16: O Clube Tamoio



Fonte: Wölbart, 2015.

Além desse início de história de resistência e luta do povo originário das terras em São Gonçalo, movimentos como a Revolta do Barbalho, em 1660; a Revolta da Armada no final dos oitocentos e o Movimento Pró-Riachuelo no início dos novecentos (BRAGA, 2006), fazem parte da composição do espaço social do povo gonçalense (que ainda possui a característica de ser, historicamente, um povo acolhedor, como veremos adiante). Desse modo, mas sem querer entrar no mérito se a história de São Gonçalo está integralmente representada ou não nos livros didáticos adotados para o uso das escolas municipais, até mesmo porque estamos analisando, como já mencionado, os livros de Língua Portuguesa, não há como separar São Gonçalo de sua história

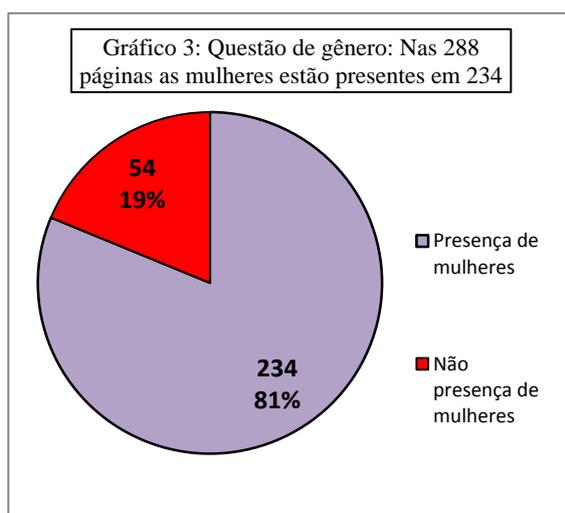
originária com os Tamoios/Tupinambás. Tribo cuja personalidade corajosa e lutadora está presente no povo gonçalense que, como vimos anteriormente luta pela sobrevivência diária com um salário médio mensal de dois salários mínimos, em 2016. Assim, além das representatividades já mencionadas (gênero, cor/raça: brancos e negros, classe social) a presença indígena recebe um destaque na categoria cor/raça, justamente por conta do entendimento de que essa presença pode contribuir, como fomento de diálogo entre a história do povo originário do município e do atual. Salientando que essa estratégia está vinculada ao nosso referencial de democratização do espaço escolar como espaço de acolhimento de todas e todos, traduzindo-se, também e conseqüentemente, pela salvaguarda da materialidade dessa representatividade. Representatividade cuja importância como contribuinte na formação de quadros de movimentos sociais, de resistência e luta contra o neoconservadorismo e seu fetiche de mercado, consideramos elementar. Neoconservadorismo no sentido em que Azevedo e Reis (2019) sintetizam em categorias fundamentais:

(...)Trata-se de um processo regressivo, onde os setores conservadores tentam não só consolidar seu domínio absoluto sobre os rumos da economia através da hegemonia de setores rentistas, vinculados ao capital financeiro, mas também imprimem uma luta ideológica sem trégua, tentando impor os valores e comportamentos de mercado em todos os setores da vida. Nesta disputa pelos rumos e pelo futuro da sociedade brasileira, a educação tornou-se um objetivo central destes setores, tanto na sua transformação em mercadoria, espaço de reprodução do capital, como em lócus privilegiado para formar as nossas juventudes com onthos da ideologia de mercado. (AZEVEDO; REIS. p, 21).

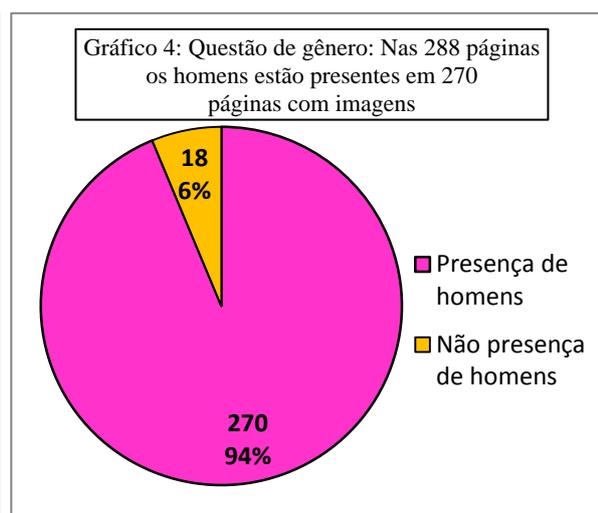
Continuando com a empreitada de analisar o tema da representatividade dos indígenas (e de outros) nos livros didáticos escolhidos pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do CMPCB contemporâneo, iniciamos pela realização de um diagnóstico quantitativo, por meio da contabilização do material selecionado: a coleção Eu Gosto. A coleção, como já vimos, é formada por cinco livros que, juntos, perfazem o total de mil e vinte quatro páginas, sendo quinhentas e onze páginas com imagens e quinhentas e treze formadas por textos e exercícios. Dedicando-nos, primeiramente, na análise das imagens que tinham seres humanos ou representações de seres humanos. O livro destinado para utilização no 1º ano do Ensino Fundamental (EF), em nosso caso 1ª etapa do 1º Ciclo do EF, possui 240 páginas. Sendo 175 páginas com imagens. Dessas, 79 são imagens com seres humanos (que adiante serão

apresentados a partir de diferentes categorias) e 96 são imagens com animais, objetos e/ou paisagens separados dos seres humanos. No livro designado para os trabalhos com o 2º ano do EF (2ª etapa do 1º Ciclo do EF) foram contabilizadas 224 páginas, sendo 115 páginas possuindo imagens. Imagens também divididas em dois grupos: o primeiro com 59 imagens de seres humanos (juntamente com animais e objetos ou não) e o segundo com 56 imagens contendo apenas animais, objetos e/ou paisagens. O livro produzido para o 3º ano do EF (e utilizado no CMPCB na 3ª etapa do 1º Ciclo) possui o total de 216 páginas. Dessas, 55 contém imagens com seres humanos, 27 contém imagens de animais, objetos e/ou paisagens e as demais contém textos e exercícios. Os livros produzidos para atenderem aos 4º e 5º anos do EF (utilizados nas 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo) possuem, cada um, um total de 168 e 176 páginas, respectivamente. No livro do 4º ano são 74 páginas com imagens e no livro do 5º ano são 65 páginas. Dessas páginas em 47 aparecem seres humanos (ou representações) no livro do 4º ano e 48 páginas no livro do 5º ano. As demais apresentam apenas imagens de animais, objetos e/ou paisagens, sem seres humanos.

Tomando por base as 288 páginas que contém seres humanos (ou representações de seres humanos), as quais correspondem a 55% do total de 511 páginas contabilizadas com imagens, iniciamos uma minuciosa atividade de analisar questões relacionadas ao gênero, em cada uma dessas páginas, quantificando-as com o intuito de obter dados que nos ajudassem com as reflexões a respeito dos desafios em relação a democratização da escola<sup>93</sup> nesse “quesito”.



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

<sup>93</sup> Democratização, como dito, no sentido de acolhimento da diversidade e desafios no sentido de que a escola em ciclos, na cidade lócus da pesquisa, utiliza como suporte da ação pedagógica livros didáticos organizados no formato seriado.

Numa simples observação em relação aos dados quantitativos, expostos nos gráficos 3 e 4, vimos as mulheres ocupando um espaço menor nas páginas dos livros analisados. Elas aparecem em 234 páginas das 288 que possuem seres humanos (ou suas representações), compondo 81% do total, enquanto os homens aparecem em 270 páginas, ocupando um espaço de 94% do montante analisado (288). Uma diferença de 36 páginas e de 13 pontos percentuais de distância em relação à representatividade feminina para menos, e masculina para mais. Num olhar mais atento sobre esses percentuais, de 81% para as mulheres em detrimento dos 94% para os homens, registramos um conflito com a realidade brasileira, cuja população feminina, é, hoje<sup>94</sup>, maior que a população masculina, e em 2014, ano da produção desses livros didáticos, já era assim. Segundo o IBGE, em 2014, a população feminina era formada por 102.973.443 pessoas, enquanto a masculina era de 98.744.098. Correspondendo a 51,05% e a 48,95% da população total, respectivamente, e indicando a presença de uma intervenção do tipo *exclusão*. A *exclusão*, como abordado no Capítulo I, é uma categoria de análise de Torres Santomé (2011), que nos ajuda a detectar e interpretar materiais didáticos organizados sob a égide do silenciamento ou desprezo às culturas que fogem ao padrão eurocêntrico e patriarcal. Silenciamentos que, nas palavras do autor, são “*silenciamentos de realidades, por meio da eliminação das presenças e vozes de determinadas culturas, propiciando a reprodução de discursos racistas, classistas, sexistas, homofóbicos, etc..*” (p.224).

A diferença de 36 páginas e 13 pontos percentuais de distância entre a representatividade de homens e mulheres nos mostra, quantitativamente, o silenciamento das mulheres que são maioria na população brasileira (51,05% X 48,95%). Conquanto, como nos alerta o autor (TORRES SANTOMÉ, 2011), levantar e cotejar números são ações que não podem substituir nossas observações acerca de outras formas de silenciamento que são as maneiras como as mulheres são representadas nas imagens.

Deve-se revisar com mais atenção quando um livro didático, ou qualquer outro material escolar, é ou não é sexista. Até muito recentemente era fácil ver o rótulo sexista, que estava mais relacionado ao fato de existir ou não o mesmo número de homens e

---

<sup>94</sup> Em 2019 a população feminina era de 107.386.830 pessoas, correspondendo a 51,10% da população brasileira. Enquanto a quantidade de homens era 102.760.295, correspondendo a 48,10%. (POPULAÇÃO..., 2019).

mulheres nas fotos e ilustrações. E se as mulheres aparecem em empregos tradicionalmente dominados por homens e em número similar etc. Observa-se de perto as conquistas feministas para fornecer inúmeras evidências de como a linguagem sexista moldou aspirações e comportamentos de homens e mulheres. Portanto, uma das estratégias para combater o sexismo também envolve prestar muita atenção à linguagem. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 226-227 - tradução nossa)

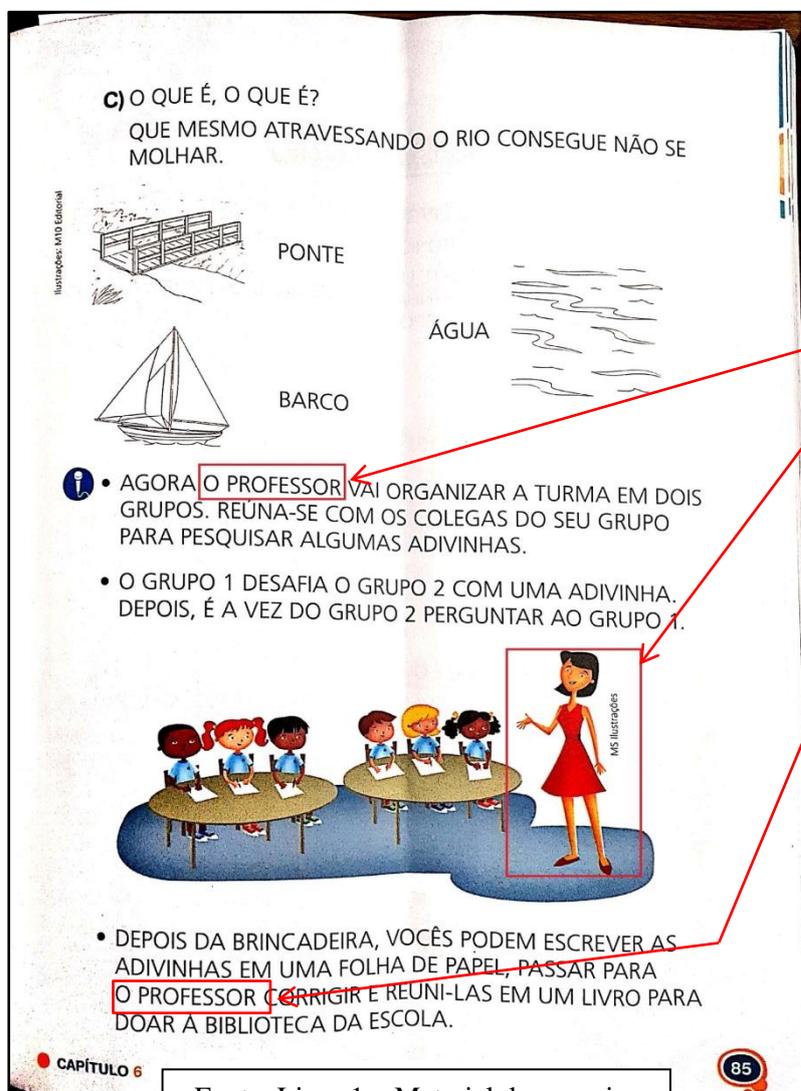
Num esforço de realizar uma revisão atenta sobre o que as imagens sugerem nos dizer acerca da relação homem X mulher e do papel da mulher na sociedade, retornamos aos livros para buscar pistas, inicialmente nas imagens, para depois recorrer aos textos. Da realização desse esforço percebemos que os livros são organizados em diferentes atividades, agrupadas em diferentes unidades, que são apresentadas por meio de enunciados que se repetem para apresentar seus conteúdos. No Livro 1, além dos títulos que anunciam as leituras que abrem as 15 unidades que organizam as atividades propostas, existem os enunciados que se repetem no interior das unidades propondo atividades específicas como: Leitura; Estudo do Texto; Estudo da Língua; Produção de texto; Um texto puxa o outro; Ampliando o conhecimento; Hora da revisão e Leia mais. Em cada um desses enunciados encontramos diversas orientações sobre como desenvolver as atividades e, em todas elas, quando há a referência ao profissional que ministra as aulas, as orientações se reportam a um profissional do sexo masculino: o professor - conforme demonstrado abaixo na figura 15. Essa forma de se dirigir ao profissional que ministra as aulas está em conflito direto com a realidade, pelo menos de São Gonçalo, onde majoritariamente as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental são ministradas por profissionais do gênero feminino: Professoras. Como é o caso do Colégio Municipal Presidente Castello Branco (CMPCB), que possui quinhentos e sessenta e seis alunos nas séries iniciais do ensino fundamental (do chamado regular), distribuídos em vinte turmas<sup>95</sup> onde as aulas são ministradas exclusivamente por Professoras Regentes<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> Esses dados são do mapa estatístico organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, em julho de 2019, cuja cópia encontra-se no anexo desta pesquisa.

<sup>96</sup> As “Professoras regentes” são responsáveis pelas turmas. Mas, eventualmente, existem outros professores que também atuam diretamente com os estudantes. Como, por exemplo, é o caso da figura do Professor de Educação Física que, quando existe, assume cada uma das turmas por 50 minutos semanais e que pode ser do sexo masculino.

Figura 17: Questão de gênero: Professor ou Professora?



Nesta página 85 do livro destinado ao 1º ano, vimos duas vezes a referência ao Professor, enquanto a imagem que aparece é a de uma Professora.

Fonte: Livro 1 – Material da pesquisa

Investigando a possibilidade dessa forma de silenciamento da figura da Professora nos demais livros da coleção (2, 3, 4 e 5), constatamos uma padronização desse procedimento. Ou seja, em todos os livros a palavra *Professor* é utilizada para se referir ao Profissional que ministra aulas nos anos iniciais, cuja maioria, e no colégio em referência a totalidade, é do gênero feminino: Professora. Salientando a informação de que a referência ao *Professor* fica gradativamente mais reduzida na medida em que se “avançam” na ordem crescente dos anos de escolaridade, como no livro 3, onde a referência apareceu pela primeira vez na página 31. Ou no livro 4, que apesar de ter aparecido pela primeira vez na página 10, só voltou a aparecer na página 67, para seguir

de forma menos espaça. Isto é, constatamos que em todos os cinco livros para o ensino fundamental é dessa forma que as professoras são alcunhadas: de professor.

Prosseguindo com nossa procura sobre a existência de mais alguma forma de silenciamento do gênero feminino, nos dedicamos na investigação sobre a existência ou não de mais algum padrão de comportamento. Essa investigação foi realizada por meio de análises rigorosas sobre: 1) imagens onde havia homens e mulheres, juntos; 2) imagens com mulheres exercendo alguma profissão. Nessa procura por um segundo padrão de silenciamento do gênero feminino, encontramos flagrantes de situações que nos levaram a mais duas categorias de análise de Torres Santomé (2011): a deturpação e a naturalização, respectivamente.

Como vimos anteriormente, a deturpação e a naturalização são formas, digamos, mais sofisticadas ou contemporâneas de manipulação da realidade, tornando-a totalmente diferente ou, pelo menos, palatável em face às injustiças sociais da sociedade atual.

Nas sociedades da informação e da comunicação dos dias de hoje, é provável que as realidades silenciadas não possam ser facilmente escondidas. Desse modo, a opção mais comum é reelabora-las, reinterpretá-las para apresentá-las como culpadas de seus próprios problemas e dos problemas de outros grupos sociais mais poderosos ou os chamados de grupos majoritários. Tentam demonstrar, primeiro, que seus comportamentos estão incorretos. Em seguida, tentam explicar que são consequências de condições inatas, do domínio de certos genes (sobre os quais os seres humanos não têm possibilidades de controle), de aspirações inadequadas às suas capacidades naturais, ou que eles são fruto de uma vontade de continuar se apegando a algumas de suas tradições "ultrapassadas", etc. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 240 – tradução nossa).

Com o intuito de potencializar as análises dos materiais encontrados, nos debruçamos num esforço de examinar minuciosamente cada imagem detectada em situações de deturpação e naturalização de relações produzidas culturalmente entre homens e mulheres. Desse exame percebemos algumas imagens com evidentes deturpações do papel feminino e com apelos para inculcar a naturalização de relações de subalternidade das mulheres em relação aos homens, muitas vezes de forma sutil. No tocante das mulheres adultas encontramos-as ocupando espaços como cozinheiras, esposas, rainhas, princesas, escritoras e artistas. Enquanto aos homens adultos encontramos-los também como escritores e artistas, mas como astronauta, industrial, fazendeiro, rei e príncipe. As crianças encontramos-as em brincadeiras mais coletivas, mas com uma leve situação de destaque para os meninos. Salientando que estamos nos

reportando às crianças brancas, pois quando o assunto é a relação entre negros, brancos e indígenas, a situação se modifica, como veremos adiante.

Figura 18: A mulher na cozinha ensinando a próxima geração

4

## Receita culinária

Conte aos colegas o que você sabe sobre as receitas culinárias.

- Em que situação uma receita culinária é usada?
- Você sabe quais são as partes principais de uma receita culinária?
- Onde podemos encontrar receitas culinárias?
- Você já ajudou a preparar algum alimento em casa? Você utilizou uma receita? Conte como foi.
- Quais cuidados devemos tomar na cozinha para evitar acidentes?
- Quais regras de higiene devemos seguir para preparar um alimento?

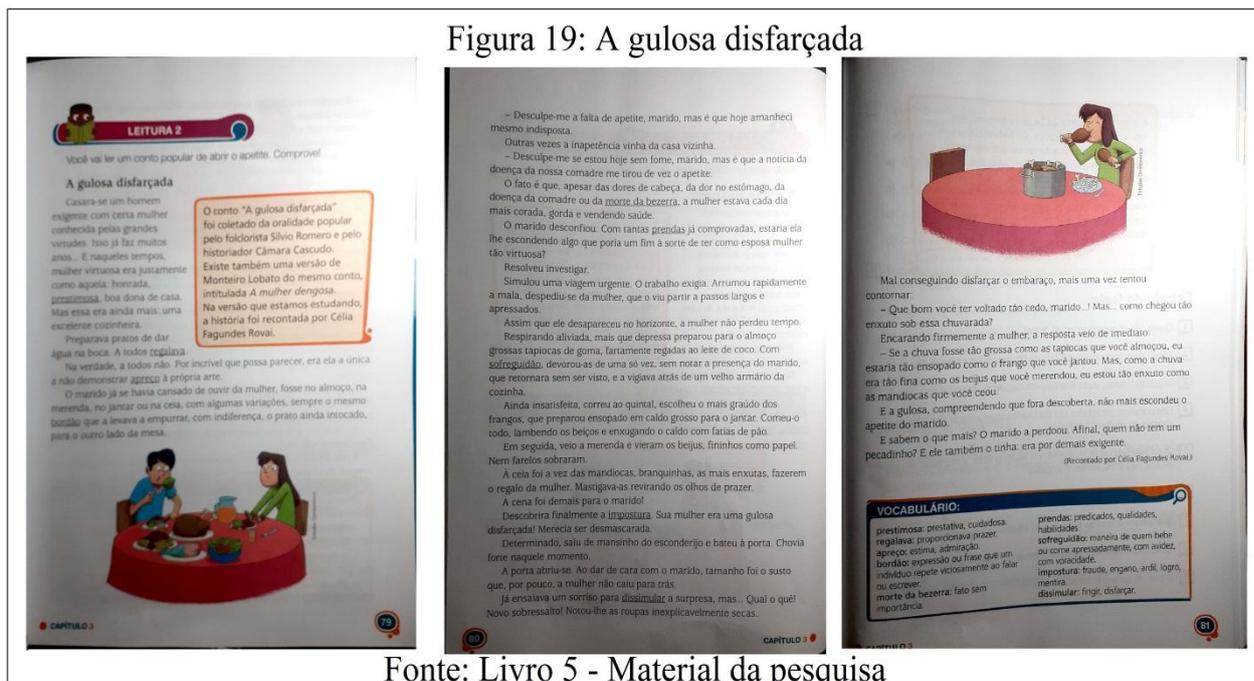


Fonte: Dados da Pesquisa

87

Destacamos essa figura (18) como um indicativo sobre a concepção presente na coleção de livros (que está sendo analisada) no tocante à divisão social do trabalho em matéria de gênero, assim como a estratégia de naturalização dessa concepção: o trabalho da mulher na cozinha, transmitindo “naturalmente” seus conhecimentos para uma nova geração. Para verificar a confirmação ou não dessa hipótese, procuramos em todos os cinco livros da coleção alguma imagem semelhante com figuras masculinas e o resultado foi negativo. Ou seja, não encontramos nada parecido. Muito pelo contrário encontramos outra imagem (figura 19) mais instigante, que nos levou a ler a história que a acompanhava, que é ainda mais instigante e sinalizadora de uma concepção sexista sobre o papel social da mulher. Na imagem e no texto, cujo título sugestivo foi adotado

para o enunciado da respectiva figura 19 - A gulosa disfarçada - encontramos um impactante exemplo de naturalização de uma discriminação misógina contra a mulher que é apresentada como mentirosa, impostora, traiçoeira e culpada por comer a comida que ela própria fez. A benevolência masculina também está presente no texto, quando a mulher é agraciada com uma elegante lição de moral de seu compreensivo, bondoso e sensato esposo.



Fonte: Livro 5 - Material da pesquisa

Num esforço empreendido para realização de uma análise dialógica, - o conto da “gulosa disfarçada” - procuramos entender o texto como objeto que não se encerra em si mesmo. Ou seja, procuramos não coisificá-lo tornando-o mudo, mas buscando interagir com ele, investigando os sentidos contidos em sua escrita (ALVARENGA, 2010). Nessa empreitada seguimos com uma pesquisa sobre a história do texto e encontramos, no próprio livro didático, uma referência sobre ser um conto popular em que releituras foram realizadas por Monteiro Lobato e Célia Passos (uma das autoras da Coleção Eu Gosto) e que trata-se de um conto coletado pelo folclorista Silvio Romero e pelo historiador Câmara Cascudo. No tocante da interpretação do texto, há uma proposta de atividade baseada na importância da alimentação saudável, estimulando as crianças a refletirem sobre os malefícios de estarem acima do peso. No entanto, não há sequer uma referência acerca da história do conto, nem tampouco apresenta ou estimula uma análise sobre a ideologia machista explicitamente presente no enredo discorrido no conto, como destacado no fragmento abaixo:

(...) A cena [de ver a mulher comendo sua refeição da noite, após várias durante o dia] foi demais para o marido! Descobriu finalmente a impostura. Sua mulher era uma gulosa disfarçada! Merecia ser desmascarada. (...) E a gulosa, compreendendo que fora descoberta, não mais escondeu o apetite do marido. E sabem o que mais? O marido a perdoou. Afinal, quem não tem um pecadinho? E ele também o tinha: era por demais exigente. (PASSOS, 2014b, p. 81).

Prosseguindo com o empreendimento de origem, buscamos conhecer o contexto em que o conto foi escrito ou mesmo que foi coletado pelos folclorista e historiador acima descritos através de um levantamento de pesquisas e artigos nos sites da CAPES e da SciELO, por meio da palavra chave “A gulosa disfarçada”, mas não logramos êxito. Sabendo, conquanto, que os coletores do conto (Romero e Cascudo) viveram entre a metade e o final do século XIX até o início e final do século XX, há que se observar os perigos de uma análise anacrônica da referida produção literária. Assim, salvaguardando as críticas em relação ao sexismo e aos valores conservadores da época de sua coleta (e de sua origem), concentramos a análise no fato de que o texto está presente em um livro didático utilizado por estudantes do século XXI, sem qualquer proposição de atividade crítica acerca do teor sexista que ele traz. Teor que, além de agredir frontalmente a concepção de democratização da escola por meio da representação da diversidade da sociedade brasileira, se caracteriza como uma *naturalização* (TORRES SANTOMÉ, 2011) de práticas sexistas que por elas mesmas já são violentas, e que podem gerar violências maiores, motivadas pela desigualdade de gênero, onde os homens que se sentem superiores às mulheres.

No Brasil, “em três anos, 3.200 mulheres foram vítimas de feminicídio” (RIO DE JANEIRO, 2019). E como no país, no estado do Rio de Janeiro e em São Gonçalo, as taxas de feminicídio têm aumentado gradativamente e aceleradamente como mostram dados do “Dossiê Mulher” - relatório anual organizado pelo Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP-RJ) - que tem como um de seus objetivos, o de combater a *“ideia de que a vítima pode ter provocado as agressões sofridas. [Ideia que] continua a prevalecer em algumas representações sociais”*. São Gonçalo ocupou, em 2018, o quarto lugar, entre os noventa e dois municípios do estado do Rio de Janeiro, com mais denúncias registradas de violência contra a mulher. Contra essa situação destacam-se os trabalhos do Movimento de Mulheres, os trabalhos dos CEOM - Centros Especiais de Orientação à Mulher (Zuzu Angel e Patrícia Acioli), do Conselho dos Direitos da Mulher (CDM) e da Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM), que

formam uma rede de proteção da mulher na cidade que precisa de maiores intervenções no que tange à prevenção pela conscientização e, conseqüentemente, na mudança de comportamento e não no “disfarce” do mesmo.

Em Torres Santomé (2011) encontramos o que chamamos de estratégia de “disfarce” do machismo onde ações orientadas pelo paternalismo e por uma pseudo tolerância são analisadas numa categoria que nos ajuda a compreender a importância de ações preventivas contra diferentes formas de violências direcionadas às mulheres, como compreender a benevolência masculina retratada no conto da “gulosa disfarçada”: o *Tratamento Benetton*. O *Tratamento Benetton* é uma maneira de apresentar a realidade cotidiana de forma acrítica, harmônica, escondendo a contextualização da cena, camuflando as origens estruturais causadoras do enredo através da exploração de sentimentos de pena.

A informação apresentada se caracteriza como uma notável descontextualização; não facilita e nem promove problematizações sobre as causas estruturais das situações que procuram relatar, antes, o que fazem são recontextualizações na esfera emocional de cada pessoa; provocam o sentimento do espectador a quem fazem ver que tem sorte de viver como vive e onde vive. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 251 – tradução nossa).

Tomando por base essa categoria de Torres Santomé (2011), vimos duas estratégias de conservação do paternalismo no conto: 1) a provocação do sentimento de que a mulher do conto tem sorte por ter um esposo benevolente e 2) a provocação do sentimento nas leitoras femininas de que seriam superiores à mulher do conto por não se comportarem daquela maneira. O *Tratamento Benetton* teria então essa finalidade de provocar sentimentos e conter reflexões críticas, contribuindo, na realidade de estudantes meninos e meninas como um desserviço para as lutas feministas, tão importantes na construção de sociedades democráticas, cuja fundamentação teórica da escola organizada em ciclos expressa a pretensão em cooperar.

Outra história que apresenta um duplo flagrante de naturalização do papel da mulher em conformidade com percepções sexistas pode ser verificada na “Figura 20”, que reproduz parte da história em quadrinhos “A lenda do papa-figo”, contada entre as páginas 30 a 37 do livro 4. O primeiro destaque é o que envolve uma mulher e a tradição de seu povo. Nas cenas destacamos o menosprezo e a deturpação de uma das

práticas da cultura cigana, demonstrada como uma cultura charlatã e ultrapassada. O segundo refere-se a duas figuras femininas da história apresentadas ora na personificação da adulta da cigana mentirosa, impostora e traiçoeira, ora na personificação infantil de uma menina impulsiva que seduz o menino a entrar na “toca da velhaca”. Em contrapartida as figuras masculinas são apresentadas: 1) na forma adulta, como honesta, perseverante e tenaz; 2) na forma infantil como bondosa e ingênua frente aos devaneios femininos. A história começa com o menino sendo o provedor financeiro que garante sua própria diversão e a diversão de sua amiga que, impulsivamente, o convence a pagar uma consulta à uma cigana impostora que os coloca num suposto problema com um homem adulto que os persegue de forma suspeita durante parte da história, mas que se revela como pessoa de boa índole que só queria ajudar as crianças devolvendo o amuleto (ofertado pela cigana) que viu o menino perder e brindando-os com uma lição de moral.

Figura 20: Parte da “lenda do papa-figo”



Fonte: Livro 4 - Material da pesquisa

No exercício de realizar um esforço para compreender nas imagens, mensagens que nos indicassem a naturalização dessa maneira de pensar e agir na sociedade contemporânea, encontramos o que consideramos serem possíveis flagrantes de naturalização de relações sociais patriarcais. Essa constatação se deu quando percebemos que as imagens são de homens brancos, aparentemente heterossexuais, racionais e bondosos, enquanto as mulheres são mentirosas, impostoras e impulsivas.

Nesses flagrantes também vimos, como Deiró (1979), a presença da ideologia da classe economicamente dominante reforçando valores eurocêtricos (e patriarcais), para que sejam legitimados e adotados culturalmente pela classe trabalhadora. Flagrantes que, em nosso caso, entendemos como estratégias que objetivam legitimar modelos de relações entre homens e mulheres que não condizem com a totalidade das relações (pelo menos em São Gonçalo), se configurando como uma indicação, intencional ou não, de falsificação da realidade (NETTO, 2016). Sugerindo a existência de uma estratégia de ocultamento da realidade, por meio da “*exclusão*”, no tocante da interpretação eurocêntrica e da manipulação dos fatos, como assinala Torres Santomé (2011).

Em relação a estratégia do disfarce, que é uma forma de escamotear a mensagem da ideologia dominante falsificando intencionalmente uma realidade, vimos nas figuras 18, 19 e 20 a interpretação eurocêntrica das relações humanas sendo privilegiada, manipulando papéis sociais, femininos e masculinos, de acordo com visões sexistas, xenóforas e misóginas. Na figura 18, uma mulher e uma menina branca de classe média, à primeira vista mãe e filha, são apresentadas num processo de execução de uma receita culinária no lugar onde a visão sexista defende ser o lugar da mulher: na cozinha da casa. A figura acompanha um texto que é uma apresentação reflexiva sobre como fazer uma receita, mas em nenhum momento se refere à imagem. É como se a imagem estivesse ali somente para passar uma mensagem silenciosa. Diferentemente dessa mensagem silenciosa, que entendemos ser sexista, as imagens que compõem as figuras 19 e 20 estão visceralmente ligadas aos textos que contam histórias com teor sexista de uma forma “natural”, disfarçando a ideologia conservadora e patriarcal presente nos mesmos, conforme vimos anteriormente, onde as mulheres causam problemas para elas mesmas e para os homens. Problemas que não poderiam ser totalmente evitados porque seriam consequências “*de condições inatas, do domínio de certos genes (...) de aspirações inadequadas às suas capacidades naturais, ou que eles são fruto de uma vontade de continuar se apegando a algumas de suas tradições ‘ultrapassadas’*”. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 240).

Com o intuito de conhecer mais profundamente o papel das mulheres representado nos livros da coleção e assim prosseguirmos com nossa investigação sobre a existência ou não de outras formas de silenciamentos de pessoas que formam a sociedade e não se enquadram ao padrão europeu e patriarcal, procuramos identificar algum padrão de representação feminina e verificamos que os papéis que aparecem em todos os livros são: 1) crianças e jovens princesas; 2) crianças que se alimentam e 3)

crianças que brincam. Em relação às princesas elas apareceram em quatro figuras distribuídas em quatro páginas do livro 1; uma vez em uma página do livro 2; dezenove vezes em catorze páginas do livro 3; uma vez em uma página do livro 4 e três vezes em três páginas do livro 5. Com exceção do livro 3 que apresenta uma princesa fora dos padrões machistas, quatro vezes em quatro páginas (a princesa Merida), todas as outras princesas seguem padrões femininos de submissão e espera de um salvador do sexo masculino (Branca de Neve, Cinderela, A Bela Adormecida, e outras sem nomes, mas com as mesmas aparências). A padronização da representação feminina em princesas do Walt Disney, que aparece em todos os livros da coleção analisada, pode ser compreendida por meio da categoria de waldisneização de Torres Santomé (2011). Uma categoria que identifica a estratégia de manter as crianças longe da realidade de injustiça social de maneira exagerada e prejudicial para sua formação humana. No caso em análise, acaba por contribuir com a formação do imaginário de relações entre homens e mulheres que não existe.

Essa estratégia é consequência da ideia que muitos adultos sustentam de preservar os estudantes mais jovens de ver as desigualdades e injustiças sociais, de mantê-los em uma espécie de limbo ou de paraíso artificial. Isto é o que explica a infantilidade e a trivialidade da maioria dos livros didáticos destinados aos níveis obrigatórios do sistema escolar, especialmente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. É muito preocupante o progresso de uma espécie de waldisneização da vida e da cultura escolar (Henry A. Giroux, 1996), em que a realidade e as informações científicas, históricas, culturais e sociais são apresentadas às crianças pela mão de seres de fantasia, personagens irreais e animais de aparência semelhante ao ser humano e que, portanto, geralmente acaba sendo reduzido a um conjunto de descrições caricaturais e, muitas vezes, piegas do mundo em que ele vive. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 251 – tradução nossa).

Torres Santomé (2011) destaca que em séculos passados não havia uma preocupação com o mundo da criança, ou seja, tudo era o mundo real. Contudo, atualmente, quase nada é real (p, 252). Essa infantilização e caricaturização da realidade, que nos livros analisados não acontece apenas com o processo de waldisneização, mas por meio de fábulas e, principalmente, com a exposição significativa do papel social da mulher como inferior ao homem, nos impeliu para refletir sobre a estratégia do *disfarce* no processo de inculcação da ideologia dominante, como já desenvolvida neste capítulo. Onde a tarefa é a de encobrir a orientação da ideologia dominante, deturpando intencionalmente uma realidade. Seguindo esse

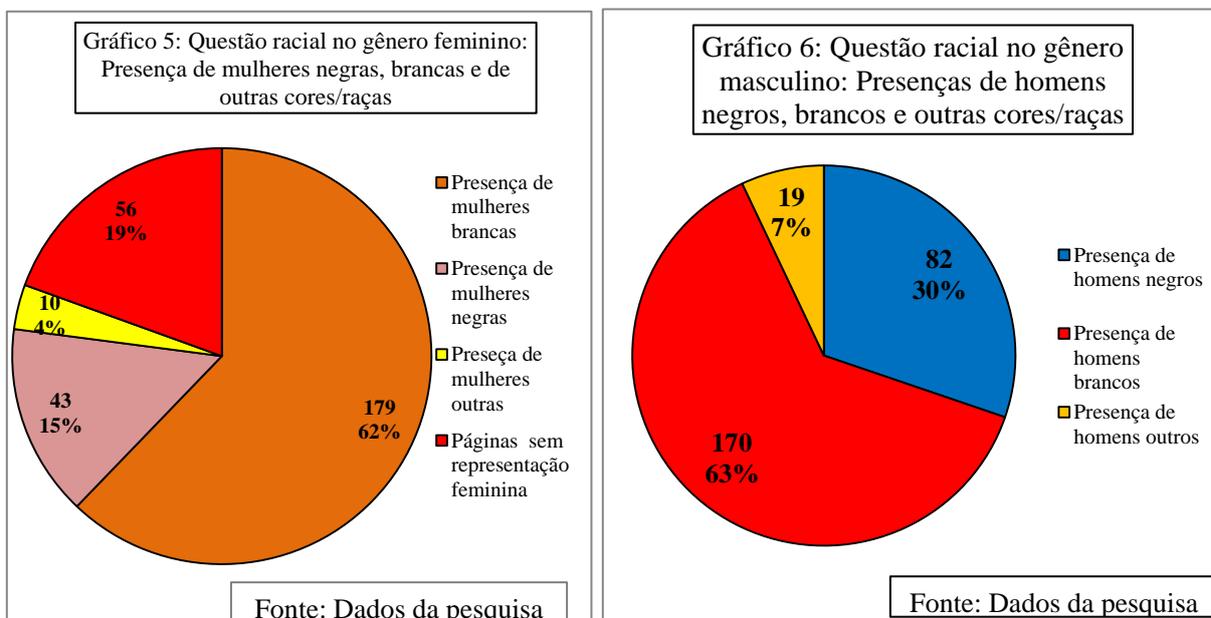
raciocínio, quando analisamos a presença das princesas clássicas em todos os livros da coleção Eu Gosto e da princesa Merida, que foge do padrão privilegiado pelo Walt Disney, pensamos: 1) em um disfarce ideológico, onde existe a marcação da ideologia conservadora e patriarcal, que se manifestaria por meio de mensagens subliminares contidas nas histórias e nas imagens das princesas clássicas que pacificamente, elegantemente e passivamente, passam por diferentes infortúnios até conquistarem a plena felicidade quando são salvas por príncipes encantados e 2) em alguma possibilidade de convergência entre a materialidade da lógica das relações sociais presentes na história da Merida e a radicalização da democracia na escola, por conta do rompimento com o perfil passivo da mulher em relação ao homem.



Desse padrão que conseguimos detectar nos livros que compõem a coleção é importante destacar que todas as princesas são brancas, mesmo que em 2014, quando os livros foram produzidos, já existissem princesas negras em animações dessa modalidade. Ou seja, das vinte e oito imagens de princesas dispostas em vinte e três páginas da coleção, não há sequer uma, ou com alguma, princesa negra. O que nos mostra que a clássica interpretação eurocêntrica de constituição de sociedades brancas,

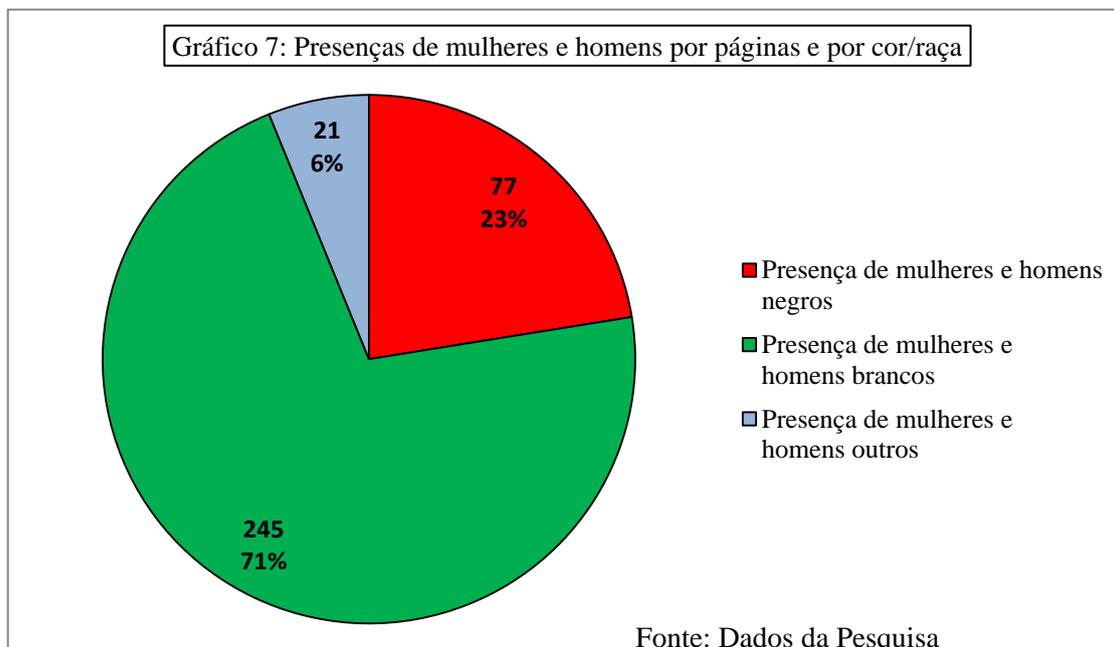
também se encontra privilegiada nos livros analisados, onde a estratégia da deturpação da realidade possui uma forte presença.

A constatação da falta de princesas negras nos levou a retornar com nossa investigação sobre a questão que envolveu a reflexão em torno da representatividade da cor/raça nas imagens das capas dos livros. Assim, prosseguimos com nossas análises realizando a quantificação de mulheres e homens, negras e negros, brancas e brancos e demais raças /cores, no interior dos livros didáticos da coleção “Eu Gosto”. Nessa atividade iniciamos uma análise separada dos grupos: primeiramente quantificamos as mulheres em relação à cor/raça e depois os homens. Dos resultados encontrados organizamos os gráficos 5 e 6 onde vimos que dentre as mulheres representadas nos livros, apenas 18% pertencem ao grupo de mulheres negras e 5% pertencem ao grupo de indígenas, amarelos e demais classificações como árabes e asiáticos, enquanto as mulheres brancas somam 77% do montante. Ou seja, há uma distância entre mulheres negras e brancas de 59 pontos percentuais. Em relação aos homens percebemos um distanciamento menor entre brancos e negros, Sendo os homens brancos contando com 63% do montante de páginas que são representados e os homens negros com 30%. Ou seja, um distanciamento de 33 pontos percentuais. Uma distância menor em 26 pontos percentuais da distância que separa as mulheres brancas das negras.

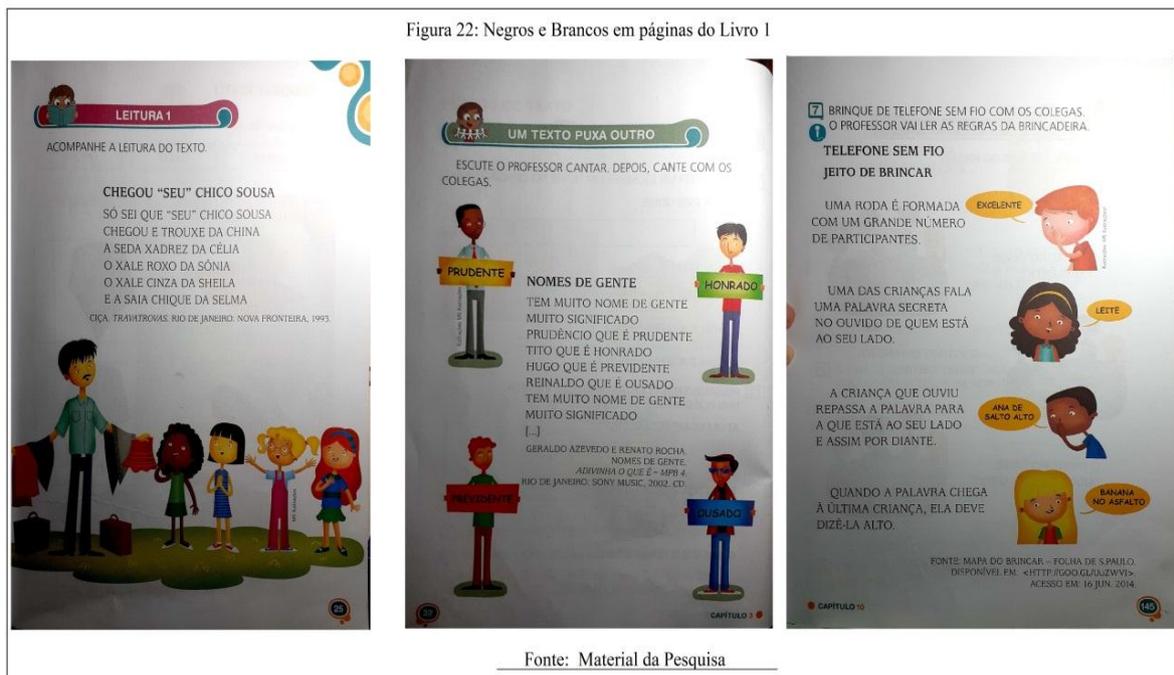


Dessas observações reunimos os homens e mulheres negras de um lado, os homens e mulheres brancas do outro e os homens e mulheres representantes de outras cores/raças num terceiro grupo. Os resultados que constam no gráfico 7, que segue

abaixo, demonstram um distanciamento maior ainda: um distanciamento de 48 pontos percentuais entre as representações brancas e negras, com os brancos ocupando um espaço, em número de páginas de 71% e os negros ocupando um espaço, em números de páginas de 23%.



Contudo, ao analisarmos um pouco mais profundamente essa representação, em cada uma das páginas, encontramos um distanciamento ainda maior. Pois a quantidade de vezes que um branco aparece na mesma página não é a mesma de um negro, como podemos verificar nos destaques que realizamos com a demonstração das imagens presentes nas páginas 25, 32 e 145 do Livro 1, destinado às crianças da 1ª etapa do 1º ciclo; na página 178 do Livro 2, destinado às crianças da 2ª etapa do 1º ciclo; na página 123 do Livro 4, destinado para os estudantes da 1ª etapa do 2º ciclo e na página 11 do Livro 5, destinado para os estudantes da 2ª etapa do 2º ciclo. Uma observação que também consideramos importante é a de que no Livro 3, destinado para os estudantes da 3ª etapa do 1º ciclo, apesar da grande distância, enquanto representação em números (os negros aparecem em 16 páginas enquanto os brancos aparecem em 46 páginas), quando negros e brancos aparecem na mesma página, a quantidade de representação é equilibrada e há também uma certa preocupação com o protagonismo do negro, quando vimos personalidades como Machado de Assis, Lázaro Ramos e Mandela sendo realçados positivamente no livro.



Nessa figura 22, que representa três páginas do Livro 1, vimos na página 25 quatro representações de pessoas brancas e uma representação de pessoa negra; na página 32, três representações de pessoas brancas com uma representação de pessoa negra e. Na página 145 há um equilíbrio quantitativo na cor/raça e no gênero (duas representações de meninas, sendo uma negra e a outra branca e duas representações de meninos, sendo um negro e um branco), mas não há um equilíbrio qualitativo mencionado anteriormente sobre o livro 3 (como veremos adiante). Observando a imagem da página 25 não detectamos, além da questão quantitativa, outra forma de *exclusão por invisibilidade* (TORRES SANTOMÉ, 2011) da representação negra. Entendendo *exclusão por invisibilidade* o fato da representatividade na página não corresponder aos dados demográficos do IBGE, que apresentam informações sobre a população brasileira onde o contingente da população negra é maior do que o da branca (54% de negros, 45% de brancos e 1% das demais cores e raças, conforme demonstrado no Gráfico 2). Na imagem da página 32, num primeiro momento, percebemos (como na página 25) a *exclusão pela invisibilidade* em termos quantitativos no tocante da não representatividade da composição de cor/raça da população brasileira, o que já é grave pela dimensão que significa enquanto obstáculo para a democratização da escola, no sentido que essa tese compreende. Conquanto, além dessa *exclusão pela invisibilidade* quantitativa, nos chama atenção a composição da imagem a partir das qualidades que cada uma das pessoas desenhadas recebe e é classificada: o negro é o *prudente* e os

brancos são o *honrado*, o *previdente* e o *ousado*. Para refletir um pouco mais sobre essas classificações, buscamos os significados de cada palavra em um dicionário on-line (PRIBERAM, 2020) e destacamos algumas das descrições encontradas: o *prudente*, representação do negro na figura, é o que age com prudência, é o discreto, o moderado, o comedido, o cauteloso. Características, aparentemente, consideradas como positivas para qualificarem uma pessoa (não discutiremos essa positividade aqui). Contudo, observamos, tecnicamente, falhas na representatividade qualitativa quando as quatro qualidades escolhidas para classificar as pessoas (*prudente*, *honrado*, *previdente* e *ousado*) não se constituem como qualidades independentes ao ponto de se justificar a seleção dessas, num universo com mais de vinte qualidades, inclusive femininas, que é o universo da letra da música de onde o fragmento exposto na página 32 foi retirado (Nomes de gente)<sup>97</sup>. E se não interessasse os demais adjetivos presentes na referida letra de música, três dessas qualidades já bastariam, pois o *previdente* incorpora em seu significado, o *prudente*. Dito de outra forma, o negro ter sido classificado com uma característica e os brancos terem sido por três, se justifica pelo óbvio da representação na imagem (1x3), mas o fato de um dos adjetivos recebidos pelos brancos - o *previdente* - se configurar como uma qualidade que incorpora a única característica destinada ao negro, nos levou a pensar sobre a possibilidade de uma forma de afirmar sua exclusão pela invisibilidade ou por uma visibilidade “pela metade”. No dicionário Priberam (2020), o *previdente* (branco), além de ser precavido, sensato e o que prevê as coisas, também é *prudente*, aquele que age com prudência, discreto, moderado, comedido e cauteloso. As outras duas representações qualificadas como *honrado* e *ousado*, aumentam ainda mais as características dos brancos em detrimento a do negro, que fica quase que totalmente invisível na mensagem da imagem. O *honrado* é o que tem honra, é o honesto, o virtuoso e o *ousado* é aquele que é arrojado e atrevido. Ele ousa, se atreve e empreende com ousadia. Qualidades valorizadas pelo mundo capitalista contemporâneo, que são absorvidas e aceitas em diferentes mundos jovens da sociedade atual, em particular dos jovens pobres da cidade de São Gonçalo que, mesmo *excluídos pela invisibilidade* imposta, como são os casos de “confinamentos espaciais”<sup>98</sup> promovidos por inúmeras dificuldades de locomoção, sonham com uma vida melhor.

<sup>97</sup> Na música “Nomes da gente” de Geraldo Azevedo (que é a música que o fragmento exposto no livro se reporta) existem mais de vinte de adjetivos. (AZEVEDO, 2003 (?)).

<sup>98</sup> Quando iniciamos a escrita sobre essa parte do confinamento, ainda não estava em “pleno” funcionamento o confinamento pela COVID-19 que se abateu sobre nós.

Uma temática que se tornou presente em meus caminhos no Catarina<sup>99</sup> foi a questão do acesso, da possibilidade de ir e vir, tão necessária para fazer a vida – ir à escola, ao médico, trabalhar, divertir-se – mas que na vida comum desse bairro encontra sérios obstáculos de realização para a grande maioria dos moradores: Vou do Catarina Velho ao Novo (...) e observo que falar de transporte público em um bairro popular é também falar do direito à escola, do acesso a hospitais, do direito ao trabalho. Aqui no Catarina os ônibus retratam o árduo percurso de acesso e permanência de escolarização de crianças e jovens. (CORDEIRO, 2009, p. 91).

Pinho (2006) nos diz que a industrialização iniciada no Rio de Janeiro da década de 1950 desorganizou formas tradicionais de vida do povo gonçalense, cuja cidade se transformou profundamente quando atraiu grande número de emigrantes, principalmente nordestinos, que buscavam trabalho em indústrias na própria cidade e em cidades vizinhas. Essa “nova” organização do espaço social foi analisada pela professora Denise Cordeiro (*in memoriam*), que ficou conhecida entre educadores, educandos e muito munícipes, como uma intelectual que viveu as “entranhas” da cidade, tal como Tavares (2008), em São Gonçalo e Lefebvre (1991), em Paris. Cordeiro (2009), durante e depois de sua pesquisa de doutorado, conheceu e analisou, como nunca visto, a população periférica da já periférica São Gonçalo. Periferia que, nas palavras de Pinho (2006), é uma categoria denominadamente de perifericidade, que pode ser traduzida como um espaço onde se concentra uma população pobre e negra.

O município de São Gonçalo, e ainda mais especificamente o bairro Jardim Catarina, tem a história de sua formação claramente caracterizada pelo processo de modernização da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. (...) [São Gonçalo] o segundo colégio eleitoral do estado do Rio de Janeiro, apresenta um perfil global de perifericidade. Isso significa concentração de população pobre e negra, com menor escolaridade, baixo nível de acesso a serviços e equipamentos urbanos. Esse ambiente de perifericidade foi produzido pelo processo de modernização e não é seu oposto, mas seu resultado determinado. (PINHO, 2006, p.170).

Continuando nossa análise, por meio de uma alusão à *exclusão por invisibilidade* destacada nas análises de Torres Santomé (2011, p. 227) sobre a presença das mulheres em espaços subalternizados e quantitativamente inferiores aos dos homens (em livros didáticos espanhóis), envidamos esforços para realizar reflexões acerca da existência dessa subalternização entre negros e brancos, representada na página 32. Para

---

<sup>99</sup> Como é chamado o bairro Jardim Catarina, localizado em São Gonçalo, pelos munícipes.

tanto, “colocamos” a imagem da página 32 em diálogo com a realidade gonçalense e vimos que, em termos quantitativos, em nossa realidade marcada pela *periferalidade* a disposição das pessoas na imagem não se sustenta como válida, pois os dados censitários acerca do contingente populacional local (assim como o da nacional) demonstram a preponderância numérica de negros em relação aos brancos. No tocante da análise qualitativa citamos o registro que Cordeiro (2009) realizou em seu “diário de campo” sobre uma pessoa que chamou a atenção de um motorista de ônibus que não ia permitir que crianças da localidade entrassem no ônibus, personificando um simples, mas importante exemplo de um ser humano preocupado com outros seres humanos, traduzindo-se, a nosso ver, como uma atitude digna de adjetivos como os de ousadia e honradez:

São em torno de 17h30 e estou indo à Abigail<sup>100</sup> conhecer alguns jovens do curso noturno (EJA), mas a viagem em si já é uma questão a ser destacada. Nesse dia o ônibus para em frente à Praça de Santa Luzia (pelo acesso do Laranjal) e umas quinze crianças uniformizadas estão na parada, fazendo sinal para entrar. Depois de alguém reclamar com o motorista, ele “deixa” as crianças entrarem. Segue a viagem. (CORDEIRO, 2009, p. 91).

Cordeiro (2009) conviveu com grupos de estudantes e professoras de escolas públicas localizadas no bairro Jardim Catarina que, em termos de quantidade de domicílios, é o maior bairro de São Gonçalo e da América Latina, como também é um dos mais pobres. O bairro que fica localizado no distrito com menos recursos financeiros da cidade (o distrito de Monjolos) possui uma grande concentração de negras e negros, emigrantes nordestinos (e não). Pessoas que não se encontram representadas nos livros didáticos analisados, apesar de fazerem parte tanto da maioria da população local, como da tradição da cidade que, historicamente, além das marcas da exploração sofrida pelo povo pobre e preto (que será abordada mais adiante), tem a marca do acolhimento a forasteiros<sup>101</sup>. Forasteiros como os já mencionados franceses no século XVI, mas também os judeus no século XVII e XVIII, os imigrantes pobres da Europa durante os séculos XIX e XX e hoje, nos séculos XX e XXI, os nordestinos

<sup>100</sup> Como é tratada pela população local uma escola estadual do Jardim Catarina: a Escola Estadual Professora Abigail Cardoso (localizada no bairro: Jardim Catarina Novo).

<sup>101</sup> Compreendendo os perigos do anacronismo e, por isso, salientando que não é uma comparação, nem tampouco alguma aproximação sem a da alusão à característica de cidade “anfitriã”, logo, deixando à parte as particularidades dos acontecimentos e dos momentos históricos, como dito, além dos franceses que buscaram e receberam apoio dos Tamoios Tupinambás, temos as histórias dos judeus, dos imigrantes europeus e dos emigrantes nordestinos acolhidos por São Gonçalo, ao longo de sua história.

(Cordeiro, 2009; Pinho, 2006; Britto, 2017). Marcas que vimos, em Lefebvre (2006), a importância de serem conhecidas para que possam contribuir com a compreensão da realidade vivida em dias contemporâneos para que, assim, tenhamos possibilidades de contribuir com a produção de condições objetivas de agir sobre ela. Marcas que ao serem *excluídas pela invisibilidade* nos livros didáticos não podem colaborar com a democratização da escola, mas com a inculcação de ideologias que servem a propósitos diferentes dos da emancipação da classe popular. Ideologias que está a serviço de interesses que pretendem a subordinação do povo e não a democratização da escola, que se traduziria num instrumento de emancipação.

Em muitas situações, o conhecimento trabalhado na escola não serve aos estudantes para que esses possam ver mais, olhar criticamente, organizar-se coletivamente, em suas realidades, mas serve para a promoção da subordinação. A subordinação do outro (que não está na escola), e a submissão de valores populares que, quando diversos da escola, não são discutidos, promovem a subordinação e o não-pertencimento à escola e seu projeto. (FETZNER, 2019, p.73).

A história da presença dos judeus em São Gonçalo além de pouco conhecida é pouco comentada, por exemplo, pelo próprio IBGE, cuja colaboração pela produção da invisibilidade dessa presença é percebida em resultados de buscas simples realizadas no site do instituto e no conteúdo da edição especial dos “500 anos do Brasil” (IBGE, 2007), onde a trajetória do povo judaico no país é abordada por histórias que privilegiam o traslado dos judeus entre o eixo de cidades do Nordeste X cidade do Rio de Janeiro. Ou seja, não foi encontrada nessa edição a menção sobre a passagem de pessoas do povo judeu por nossa cidade que é, inclusive, uma localidade onde há um dos cemitérios israelitas do estado (além de ser o primeiro cemitério particular da cidade). O Cemitério Israelita é conhecido pela população gonçalense como o “Cemitério dos gringos”, fica localizado num bairro chamado Brasilândia e mantém um monumento em memória das vítimas do holocausto que tem enterrado em sua base um sabão de gordura humana feito pelos nazistas alemães, durante a II Grande Guerra.

[O Cemitério Israelita é o cemitério particular] mais importante do ponto de vista histórico (...). [Também é] considerada a mais limpa e bem tratada necrópole gonçalense. (...) O Cemitério Israelita de São Gonçalo é administrado pelo Centro Israelita de Niterói, presidido por Jacob Lipster (...). Além de túmulos com inscrições em hebraico, ele conta, junto a uma amendoeira mais que centenária, com um memorial dedicado às vítimas do holocausto praticado pelo regime hitlerista. No

local está enterrado um sabão feito com gordura humana pelos nazistas e ali há uma solenidade anual em memória das vítimas do holocausto, celebração realizada em data móvel, entre o Ano Novo Judaico (Rosh Hashna) e o Dia do Perdão (Yom Kipur). (NUNES, 2018, on-line).

Figura 22a: Cemitério dos Gringos: “Monumento aos judeus vítimas do holocausto”



Fonte: NUNES, 2018.

De acordo com registros de Braga (2006), os judeus que vieram para o Brasil e se abrigaram na cidade por conta da segurança que trazia a distância entre São Gonçalo e à Corte no Rio de Janeiro, numa época em que era forte a ação do Santo Ofício na Europa. A Fazenda Colubandê, originalmente chamada de Fazenda Nossa Senhora de Mont´Serrat, antes de pertencer aos Jesuítas (que é a história mais conhecida) pertenceu a uma dessas famílias judias (que acabou sendo descoberta, condenada e enviada para novo julgamento em Portugal).

Foram muitas as famílias judaicas que durante os séculos XVII (...) e XVIII (...), marcaram presença no desenvolvimento de nosso município (...). Quando aqui chegaram (...) procuraram essas famílias adquirir terras distantes da Corte. Algumas tornaram-se grandes proprietários de terras (...). Outros dedicaram-se ao comércio fixo (lojistas) e ambulantes (mascates). Esses introduziram, no Brasil, o sistema de venda fiada (anotada em cadernos). (...) Entre 1709 e 1713 foram perseguidos pelo Santo Ofício (...). Para fugir às perseguições,

teve início a miscigenação (...) dos judeus, através de casamentos com pessoas de diferentes raças e religiões. (BRAGA, 2006, p. 285- 286).

Quanto aos imigrantes europeus, que vieram para o Brasil no final do século XIX e início do Século XX, destacamos à história da Ilha das Flores que era o ponto de desembarque, acolhimento e alojamento dessas pessoas durante um período de adaptação, organização e destinação da mão de obra que chegava ao país. O Centro de Memória da Imigração da Ilha das Flores é preservado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), está localizado no interior do Complexo Naval da Ilha das Flores (CNIF) e conta um pouco dessa história de São Gonçalo. A Ilha é um território que pertence ao bairro chamado Neves, localizado em um dos limites existentes entre as cidades de Niterói e São Gonçalo e hoje funciona nela o Comando- Geral do Corpo de Fuzileiros Navais da Marinha do Brasil.

Figura 22b: A Hospedaria da Ilha da Flores – Neves/São Gonçalo/RJ



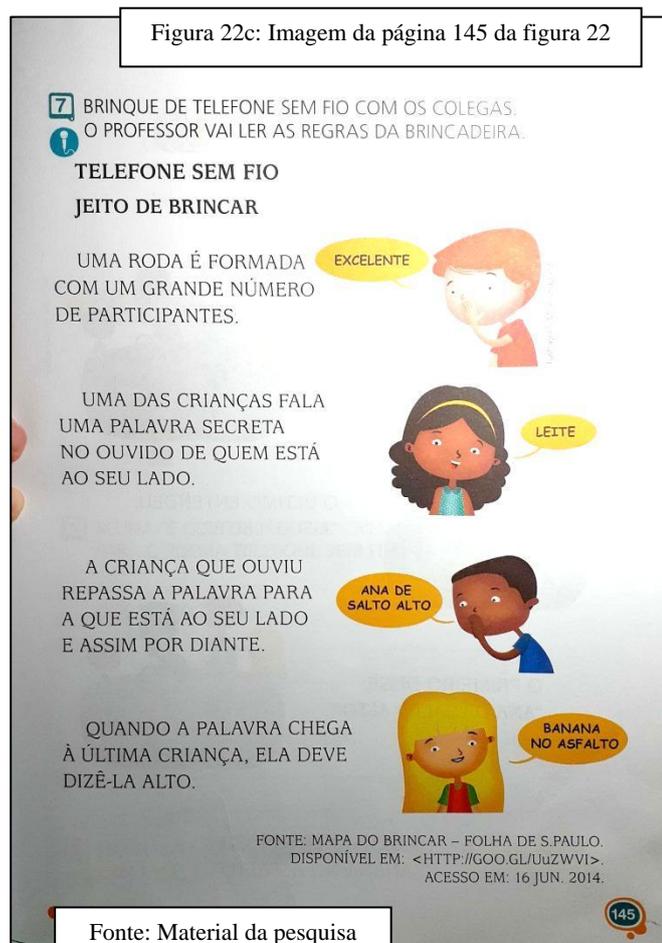
O conjunto dessa diversidade, que é uma das características principais do povo gonçalense, é “ignorado” nos cinco livros didáticos analisados, cuja falta de representatividade quantitativa da constituição da população contemporânea (54% de negros, 45% de brancos e 1% de outros) encontra-se materializada na imagem da página 32, da figura 22. Mas nossa análise não se encerra nessa constatação de falta de representatividade quantitativa de negros e negras e nem tampouco numa explicação cartesiana sobre a última imagem da figura 22, a da página 145, que estaria sugerindo um tipo de evolução ao encontro do desenvolvimento de um equilíbrio de

representatividade, evidenciada no equilíbrio quantitativo de gênero e cor, onde uma menina negra e uma branca e um menino negro e um branco, aparecem na imagem.

Procurando não nos contentar com uma explicação cartesiana, nos esforçamos na tentativa de realizar uma análise problematizadora e dialógica, no sentido freiriano dos termos, e depois de observar atentamente o conjunto do texto do “Telefone sem fio” que explica um “jeito de brincar”, com a imagem quantitativamente equilibrada no aspecto da representatividade de negros e brancos, vimos que o mesmo não sustenta um equilíbrio qualitativo. A ausência desse equilíbrio é percebida no conjunto do enredo do texto com a disposição dos personagens, onde um menino branco fala para uma menina negra a palavra inicial da brincadeira, que é “excelente”. A menina entende o que foi dito como “leite”, demonstrando que apesar da palavra estar errada ela apresenta uma certa proximidade da correta, por conta da identificação de dois sons da palavra original. Contudo, o que acontece com menino negro que segue adiante, representa o distanciamento de qualquer “evolução civilizatória” que rumasse numa direção

contrária ao racismo e a favor da representatividade respeitosa da população usuária do livro didático, tão importante na contribuição da democratização da escola. Pois o menino negro, além de não conseguir interpretar minimamente o que sua colega lhe falou, recria o que lhe foi passado com a construção da frase “Ana de salto alto”, que nada tem a ver com a sonoridade da palavra “leite”. O menino negro passa a ser o responsável central pelo “fracasso” da brincadeira e pela interpretação errada da menina branca que, sugestivamente mais inteligente, consegue construir uma

interpretação razoavelmente lógica, do ponto de vista semântico, da frase que recebeu do menino negro: “Ana de salto alto” para “Banana no asfalto”.

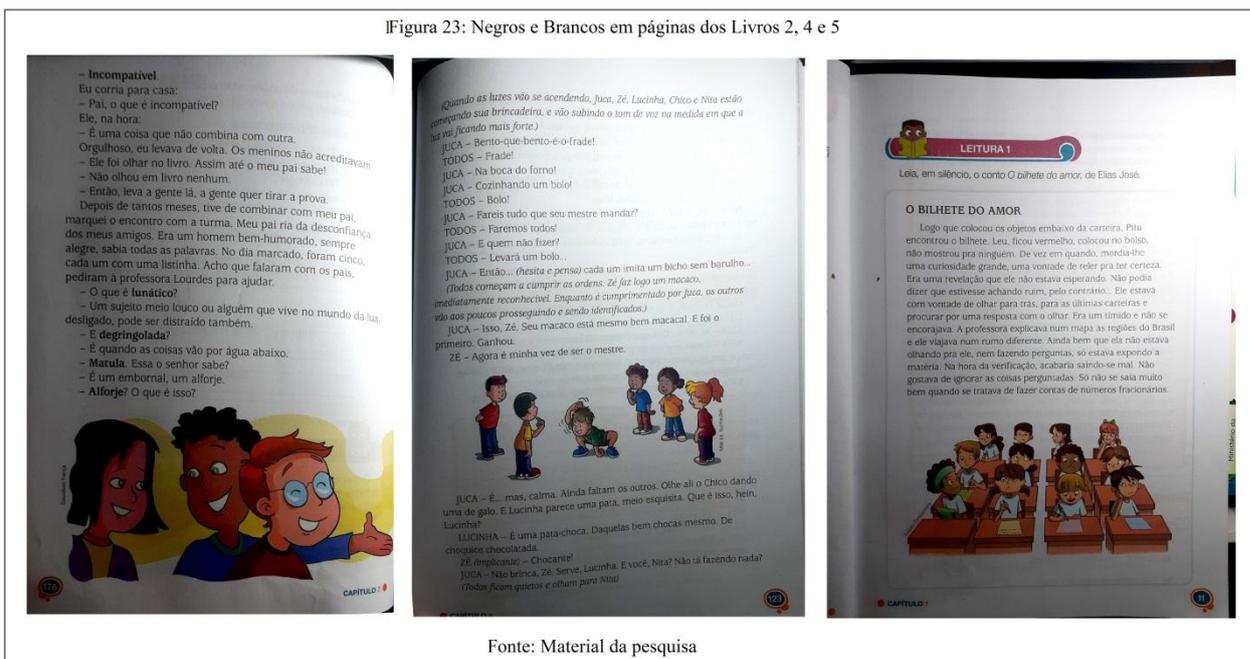


A mensagem subjacente na imagem de que o menino negro foi o causador da quebra da lógica semântica repassada no “telefone sem fio” é uma mensagem racista, mas não é uma mensagem cujo racismo seja abertamente demonstrado de forma que violente diretamente o negro. O racismo identificado na imagem é um racismo estrutural, cujo conceito, nas palavras do filósofo do direito e presidente do Instituto Luiz Gama, Silvio Almeida, pode ser entendido da seguinte forma:

[É um] racismo que constitui as relações no seu padrão de normalidade. Ou seja, (...) o racismo [estrutural] é uma forma de racionalidade. Uma forma de normalização, de compreensão das relações. (...) Ele constitui não só as ações conscientes, mas constitui também aquelas posições que a gente chama de inconsciente (...). Eu estou falando de economia, estou falando de política, estou falando de subjetividade. São esses três pontos que constituem o que eu chamo de estrutural. São três pontos que eu tenho o constrangimento. Onde os indivíduos são constrangidos (...) [na] própria dinâmica que (...) vivem cotidianamente. (ALMEIDA, 2016).

O racismo estrutural também pode ser percebido na figura abaixo (23) que traz uma página do livro 2 (178), uma do livro 4 (123) e uma do livro 5 (11). Nessas páginas observamos a presença de uma tentativa de *naturalização* da representatividade da população negra como se fosse quantitativamente inferior a do branco o que, como já vimos exaustivamente, não confere com a realidade nacional (brasileira) nem tampouco com a realidade local (São Gonçalo).

Figura 23: Negros e Brancos em páginas dos Livros 2, 4 e 5

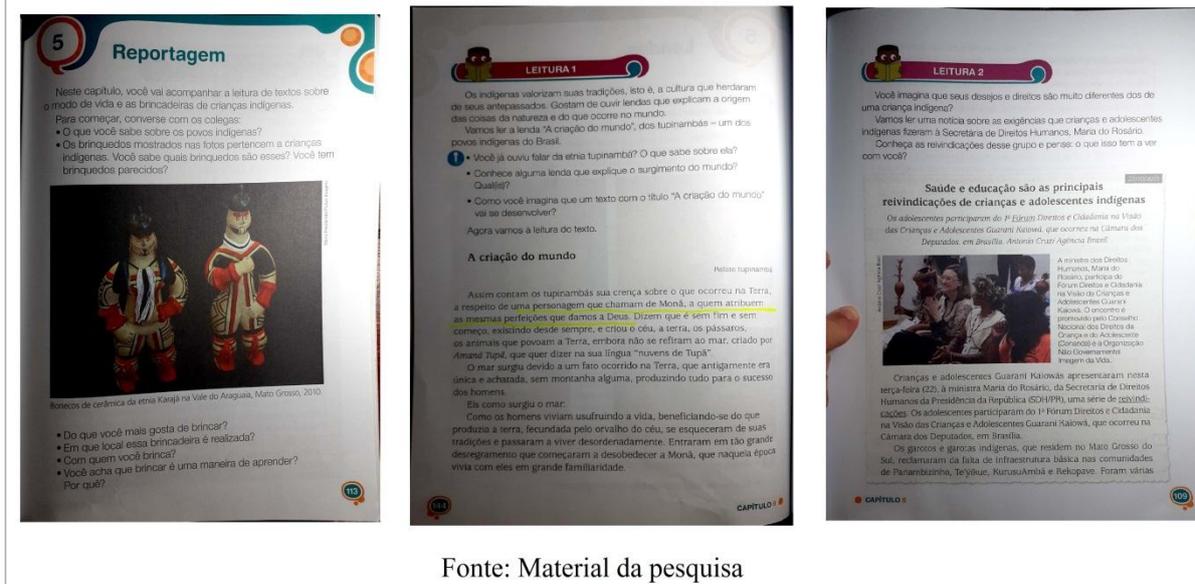


A *exclusão pela invisibilidade* de negras e negros, materializada na discrepância quantitativa entre a representatividade de negros e brancos e o contingente populacional, foi detectada em todos os livros didáticos (1, 2, 3, 4 e 5) analisados, como vimos nos gráficos, nas observações e nas reflexões acima descritas. Exclusão que, nas imagens em que negros e brancos aparecem juntos, como nos exemplos das figuras 22 e 23, apresenta-se de forma “naturalizada”. Naturalização que, de forma consciente ou não, constitui o que Almeida (2016) chama de racismo estrutural, cujo exemplo já destacado na composição da página 145 (que pertence à figura 22). A exclusão pela invisibilidade não se manifesta apenas pelo quantitativo inferior de negros em relação aos brancos, mas numa exclusão pela invisibilidade gerada pela *deturpação* acerca da capacidade cognitiva de negros e brancos, durante o desenvolvimento da brincadeira de telefone sem fio. *Deturpação* que nos remonta ao conteúdo da teoria das raças que ganhou peso na história da humanidade ocidental do final do século XIX e início do século XX, com a falsificação da composição biológica e cognitiva de negros, mulatos e brancos. Falsificação que objetivava demarcar um darwinismo social que explicaria uma posição inferior do negro em relação ao branco e uma posição ambígua em relação ao mulato. Ambígua porque era uma posição que mudava de acordo com os interesses e visões de mundo dos “homens de ciência” da época. Nos Estados Unidos e em países da Europa (como a França) a posição majoritária era a de que o mulato seria uma composição humana degenerativa que levaria países como o Brasil à extinção, devido ao alto grau de miscigenação de seu povo. E no Brasil, a posição majoritária era a de que o mulato seria a materialização de um nível intermediário de evolução da raça humana, pois a miscigenação planejada levaria ao seu branqueamento. Essa posição justificou uma parte consideravelmente expressiva das políticas públicas que fomentaram e investiram na imigração de europeus brancos para o Brasil (SCHWARCZ, 1993).

A nosso ver o conteúdo dessa teoria das raças aparece “sutilmente” no conjunto composto pela imagem e textos da página 145, numa velada manifestação de racismo estrutural (ALMEIDA, 2016), cuja estratégia de naturalização (TORRES SANTOMÉ, 2011) de condições artificiais como sendo autênticas, como é o caso da inferioridade intelectual de negros em relação aos brancos, contribui com a manutenção da ideologia da supremacia racial dos brancos. O que, conseqüentemente, leva ao distanciamento da democratização da escola, objetivada nos fundamentos da escola organizada em ciclos, pois nem sequer reflete a materialidade da configuração contemporânea do espaço social (LEFEBVRE, 2006) da cidade de São Gonçalo.

No que se refere à representação dos indígenas, podemos afirmar que a mesma é inexpressiva quando nos dedicamos na análise da quantificação das páginas com imagens que os representam: 11 páginas num universo de 288. Ou seja, menos de 4% das páginas com imagens de toda coleção. Mas duas observações são importantes que sejam destacadas sobre essa representação: 1) que o percentual de 4% das páginas não se traduz negativamente como divergente da atual realidade quantitativa dos índios no Brasil, pois, de acordo com os dados do IBGE (identificados no início deste capítulo) os povos originários desta terra dividem o contingente populacional nacional, de 1%, com os declarados amarelos e com pessoas que não declaram sua cor/raça; 2) que apesar desse percentual de 4% de presença indígena em imagens nas páginas dos livros analisados e da inexpressiva representação encontrada nos livros 1 e 5, essa realidade não corresponde ao destaque que os povos originários desta terra recebem em textos e atividades contidas nos livros 2, 3 e 4.

Figura 24: Indígenas nas páginas dos Livros 2, 3 e 4



Fonte: Material da pesquisa

No livro 3, representado nessa primeira imagem da figura 24 (a imagem da página 113), encontramos um capítulo (5) exclusivo para assuntos indígenas, envolvendo histórias e costumes que retratam brinquedos e brincadeiras de crianças da etnia Karajá, que vive no Araguaia, em Mato Grosso. E de povos do Xingu, como os Assurini do Xingu, que vivem no Pará. No livro 3, representado pela segunda imagem da figura 24, encontramos uma imagem dos Yanomami (Amazonas), dos índios que vivem na comunidade Boca da Mata (Roraima) e de indígenas de diferentes etnias que protestavam em Brasília contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (sem

data, mas possivelmente no ano de 2009). Contudo, o que mais nos chamou atenção nesse livro foram as lendas e histórias do povo Tupinambá que, apesar de controvérsias que precisam ser mais estudadas, foi um povo que viveu (tal como os Guaranis) e lutou pelo território que hoje é a cidade de São Gonçalo, conforme já mencionado.

Muitas foram as tribos que (...) que falavam o Guarani, mas em sua maioria falavam o Tupi. (...). [E em São Gonçalo predominava] a tribo Guarani (...). Da tribo Tupi, os Tamoios (que se autodenominaram Tupinambás) eram o grupo indígena mais antigo do litoral brasileiro, principalmente no litoral fluminense compreendido entre as baías de Guanabara e Angra dos Reis. (...). Os Tamoios sofreram massacres por parte da tribo Temiminós e seus sobreviventes (...) após seu líder, Cunhambebe, ser morto (...) foram sendo dizimados até o extermínio. Em São Gonçalo nossos indígenas têm atualmente, apenas as homenagens do povo, que estão restritas a nomes-fantasia de casas comerciais (...) e o Clube Tamoio, que conservam seus nomes (...). (BRAGA, 2006, p. 281- 283).

No livro 4, representado pela imagem da página 109, vimos uma foto e o início de uma reportagem sobre o 1º Fórum de Direitos e Cidadania, que ocorreu em 2013. Na foto estão registradas as presenças de jovens Guarani Kaiowá, junto com a então ministra dos direitos humanos, Maria do Rosário. Depois dessa página, além da finalização da reportagem, ainda existem diferentes atividades sobre o fórum, onde o tema da reportagem, traduzido em seu título - *Saúde e educação são as principais reivindicações de crianças e adolescentes indígenas* - permeia as reflexões propostas.

Num esforço para tentar compreender essa representatividade, proporcionalmente maior dos indígenas, que foge do padrão das representatividades de grupos historicamente marginalizados e observados nesta pesquisa até o momento (mulheres, negros e indígenas. Além da constatação da ausência total de homossexuais e famílias homoafetivas), nos debruçamos na realização de algumas buscas e reflexões. A primeira dessas reflexões partiu do conhecimento que temos sobre a existência da lei 11.645 de 2008, que ampliou o alcance da lei 10.639 de 2003 na modificação da LDB 9394/96, com a inclusão do Artigo 26- A, que versa sobre a obrigatoriedade

(...) do estudo da história e cultura indígena (...) resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (...) ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história, brasileiras. (BRASIL, 1996).

Essas primeiras reflexões nos levaram a pensar que a existência dessa lei conquistada, juntamente com outras ações de movimentos indígenas, poderia ter influenciado na atenção proporcionalmente maior que foi destinada a esse grupo, refletindo numa maior representatividade encontrada nos livros. Outra ação que empreendemos motivada por querermos compreender a diferença como esse grupo foi tratado em três livros dos cinco que formam a coleção, foi realizar uma breve investigação sobre as autoras dos livros - Célia Passos e Zeneide Silva – no site da SciELO, no banco de teses e dissertações da CAPES, na Plataforma Lattes e no site do Google. Dessa empreitada não obtivemos resultados do site da SciELO, nem da CAPES e nem tampouco da Plataforma Lattes. Os dados mais concretos que tivemos acesso são os que se encontram registrados nas folhas de rosto dos livros analisados: a Célia Passos possui formação em Pedagogia, cursada em Olinda/Pernambuco, é Professora do Ensino Médio e possui experiência como coordenadora escolar. Zeneide Silva é formada em Pedagogia, por uma universidade católica, também em Pernambuco, é Professora do Ensino Fundamental e Supervisora Educacional. No site do Google, ao lançarmos os nomes das autoras, apareceram diversos endereços eletrônicos de livrarias que, depois de visita-los, elegemos os da Livraria Saraiva e da Amazon para descrever o que encontramos, porque nesses sites havia uma ordenação dos livros que nos possibilitaram maiores condições de organizar uma compreensão sobre a magnitude da produção. No site da Saraiva<sup>102</sup> encontramos 69 títulos de livros didáticos assinados por essas autoras e disponibilizados para venda. Eles estão distribuídos em quatro coleções - Caderno do Futuro, Eu Gosto, Novo Eu Gosto e Eu Gosto mais – em sua maioria (60 livros) organizados de acordo com as disciplinas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental, mas com 6 exemplares destinados aos anos finais. Essa organização das disciplinas não é padronizada. Ela se difere de acordo com a coleção e com o ano de escolaridade que o livro é destinado. Assim temos livros de Letramento, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, como é o caso da coleção Eu Gosto analisada nesta pesquisa. Como temos livros cuja organização obedece a nomenclaturas como Linguagem, Ciências Naturais, Natureza e Sociedade, dentre outros e, inclusive, o livro Integral, que as une. No site da Amazon encontramos 166 títulos, entre livros didáticos e cadernos de exercícios, atribuídos às autoras. Nesse grupo, além dos livros encontrados no site da Saraiva, tivemos contato com um grupo

---

<sup>102</sup> Disponível em: <https://busca.saraiva.com.br/busca?q=celia-passos-zeneide-silva&page=3>. Acesso em: 30 mar. 2020.

maior dos chamados livros integrados, da coleção “Eu gosto mais”, que unem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Inglesa, de acordo com o ano de escolaridade e, segundo a descrição registrada no site, de acordo com as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também iniciamos uma breve investigação sobre as editoras desses livros: a IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, de forma individual nos primeiros livros e a parceria IBEP/FTD - Frère Théophane Durand<sup>103</sup>, nos livros mais recentes. De posse dessas informações percebemos, logo no início, que para pesquisar o mercado editorial dos livros didáticos seria necessária outra pesquisa e declinamos da realização dessa empreitada. Mas identificamos uma preocupação das editoras em seguir a legislação vigente, o que nos sugere que aquela primeira hipótese sobre os destaques que a cultura indígena recebeu nos livros 2, 3 e 4 da coleção analisada, possam realmente terem sido motivados pela composição do Artigo 26-A da LDB 9394/96, pós Lei 11.645 de 2008. Lei que é fruto de movimentos sociais, particularmente os movimentos ambientalistas, cujas lideranças que se destacam são as indígenas como é o caso do ativista e professor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Ailton Krenak<sup>104</sup>. Krenak (2019) analisa em seu livro - Ideias para adiar o fim do mundo - tanto grupos que pertencem a uma chamada humanidade, como os que ficam a margem dela, constituindo uma sub-humanidade que seria formada por aqueles e aquelas que estão nas favelas e que não desfrutam das benesses da sociedade contemporânea, como as tecnologias, por exemplo, mas também por aqueles e aquelas que compõem os grupos dos caiçaras, índios, quilombolas e aborígenes:

Nós nos acostumamos com a ideia de que somos uma humanidade. Embora a ideia tenha sido naturalizada, ninguém mais presta atenção ao sentido do que venha mesmo ser humano. (...) estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre os povos e as sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive uma grande miséria, sem chance de sair dela. Isso também foi naturalizado. O presidente da República disse outro dia que brasileiros vivem no esgoto. Esse tipo de mentalidade doente está dominando o planeta. (...) Consolidaram esse pacote que é chamado de humanidade, que vai sendo descolada de uma maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos (...). (KRENAK, 2020, on-line).

---

<sup>103</sup> “FTD é uma homenagem a Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907”. (FTD, 2011 (?)).

<sup>104</sup> UFJF concede título de professor Honoris Causa a Ailton Krenak. (UFJF, 2016).

Krenak (2020), como liderança ambientalista, denuncia e organiza movimentos contrários a situação de sub-humanidade dos povos indígenas e de qualquer ser humano. Essa concretude dos movimentos ambientalista novamente nos leva a supor que o destaque dado aos indígenas nos livros 2, 3 e 4, com referências inclusive aos Tupinambás (povo que vivia na cidade de São Gonçalo) é, sobretudo, fruto das lutas desses movimentos. E a presença desses destaques nos livros analisados corresponde aos fundamentos da escola organizada e defendida nesta tese, que é a da democratização da escola por meio da representatividade da diversidade que constitui, principalmente, a realidade contemporânea e histórica da população local, neste caso a da rede pública municipal de educação de São Gonçalo.

Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão sobre a positividade da ideologia em Gramsci (2016) que já havia sido cunhada por Lênine (1977) quando analisou o conceito sob a perspectiva do par ideologia burguesa e ideologia socialista, onde a primeira possui um conteúdo negativo para a classe trabalhadora e a segunda um conteúdo positivo. Em Gramsci vimos que a luta pela hegemonia é uma luta de ideologias, mas não uma luta simplesmente de ideias. Essa tem uma estrutura material e se articula em aparelhos (LIGUORI, 2017, p. 400). A reflexão que fazemos aqui é justamente sobre a movimentação do pêndulo, nessa luta de ideologias, que vai da direção conservadora para a progressista, nos conteúdos dos livros didáticos 2, 3 e 4, quando entendemos que o movimento indígena organizado, ao lograr êxito de parte de suas reivindicações na materialização da lei 11.645 - que obriga o ensino da cultura e história dos povos originários dessa terra – logrou êxito, também, no robustecimento do processo de construção da vontade coletiva de transformação social, por meio do fortalecimento da ideologia positiva para a classe trabalhadora, na concepção gramsciana. Essa conquista de movimentação do pêndulo para a direção progressista é essencial para o desenvolvimento da democratização da escola que pretende colaborar com a mudança da injustiça social que divide as pessoas entre grupos que constituem a humanidade e os que constituem, nas palavras de Krenak (2020), a sub-humanidade.

Caminhando para finalização das análises deste capítulo, nos reportamos à discussões referentes as classes sociais, inclusive questões referentes à luta de classes, que compõem os conteúdos da coleção de livros didáticos analisada, no sentido de demonstrar nossa preocupação com essa que consideramos a principal questão quando falamos na democratização da escola (e da sociedade), em contraponto à concepção e estrutura autoritária da mercoescola que serve aos interesses da classe economicamente

favorecida e dominante (AZEVEDO, 2007a). Parafraseando Wood (2003) sobre a incompatibilidade entre capitalismo e democracia, reafirmamos a concepção marxista de mundo que corroboramos sobre não existir possibilidades concretas de efetivação da democracia plena das relações humanas, na sociedade capitalista. Essa incompatibilidade justifica-se pela própria estrutura dessa sociedade que se divide, fundamentalmente, entre os que governam e os que são governados (GRAMSCI, 2011) e pelas contradições das relações humanas na base do modo de produção capitalista, onde os que governam possuem a propriedade privada dos meios de produção e do resultado do que foi produzido pelos governados: a classe trabalhadora.

As discussões que envolvem as representações de classes, além da análise específica sobre grupos sociais aliados do seletivo conglomerado que forma a humanidade (KRENAK, 2020), são imperativas porque sem reflexões sobre as classes sociais não avançamos na transformação social porque não enfrentamos a raiz do problema que é a própria composição do sistema capitalista. Mais especificamente falando, consideramos que a tomada de consciência de classe, pela classe trabalhadora, é fundamental para que os grupos classificados por Krenak (2020) como os que compõem a sub-humanidade, se unam e tenham condições objetivas de se converterem em agentes de transformação do sistema que nos corrói e esmaga<sup>105</sup>, mesmo que em proporções diferentes, toda classe trabalhadora. Também é importante enfatizar que estamos nos reportando à luta de classes na sociedade capitalista contemporânea, até porque não nos aprofundaremos nas discussões que envolveram, e envolvem, a afirmação de Marx e Engels (2004) sobre a história escrita de todas as sociedades ser a história das lutas de classe<sup>106</sup>:

A tarefa da análise marxista hoje é enquadrar essas diversas lutas em uma teoria coerente e determinar empiricamente a importância específica das lutas de classes em condições estruturais e históricas diversas. Isso exige também (...), um reexame da luta de classes no final do século XX, não mais em termos de uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, mas antes em termos de alianças entre vários grupos sociais que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados e dirigidos. (BOTTOMORE, 2001, p. 356).

---

<sup>105</sup> Ver mais em Althusser (1974) numa alusão sobre o sistema capitalista que ultrapassa e esmaga os professores que não se reconhecem como classe trabalhadora.

<sup>106</sup> A célebre frase do Manifesto do Partido Comunista sobre ser “a história de todas as sociedades existentes até hoje ser a história das lutas de classe” ganhou um adendo em 1888 feito por Engels, sobre ser a história escrita, para compor ali a história primitiva da humanidade, quando ainda não havia a divisão dos seres humanos em classes sociais. (BOTTOMORE, 2001, p. 355).

Entendendo, dessa forma, classe social sob a perspectiva marxista, procuramos identificar nos livros didáticos analisados, além das duas classes fundamentais (o proletariado e a burguesia, nas palavras de Marx e Engels e os que governam e são governados, nas palavras de Gramsci), a classe média e suas divisões que seriam as “(...) *as camadas intermediárias e transitórias [que] obscurecem os limites das classes (...) cujo crescimento [é] um fenômeno do desenvolvimento do capitalismo*” (BOTTOMORE, 2001, p. 107).

Para tanto, após as análises realizadas sobre as representações de gênero, de cor e raça, nos debruçamos num esforço, nada fácil, de agrupamento de algumas características que pudessem nos indicar o pertencimento de classe das pessoas que aparecem representadas em todas as imagens dos livros didáticos analisados, além dos textos que acompanharam as imagens mais difíceis de classificação e/ou que chamaram nossa atenção por conta das relações humanas entre classes, que as imagens sugeriam. Como já imaginávamos, não conseguimos informações que nos possibilitassem organizar uma tabela com dados referentes às representações de classes sociais, pois não conseguimos identificar as relações que as pessoas representadas possuiriam com o modo de produção capitalista. Diante disso, nos “curvamos” ao trabalho de selecionar critérios que nos indicassem uma aproximação com o que ficou consagrado como classes econômicas, no final do século XX. Assim, os critérios utilizados para organização das imagens na direção de uma aproximação com esse modelo de classificação foi resultado de um empenho que empreendemos em refletir sobre a leitura que fazemos em relação às percepções que temos sobre como as características das classes são manifestadas nas pessoas e nas relações sociais, que nos sugerem os meios de comunicação de hoje, buscando uma aproximação com os critérios criados pela ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2019), para classificar a população brasileira em classes econômicas. Ou seja, é importante destacar que a forma como organizamos a tabela que segue foi uma opção didática, que seguiu o critério dessas leituras (haja vista a situação concreta de que os dados apresentados nos livros não foram suficientes para que organizássemos uma tabela com características sociológicas sobre a configuração de classe). Mais especificamente falando, para a sociologia marxista uma classe social não se configura por critérios econômicos, como a divisão criada pela ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2008, 2019) que é disseminada pelos meios de comunicação de forma geral (e até

acadêmicos<sup>107</sup>), muitas vezes se reportando a essa divisão como uma divisão de classe. O que causa muitas confusões em relação a importância desse conceito para a classe trabalhadora e sua luta pelo fim das injustiças sociais. Nessa percepção (da ABEP) que se tornou hegemônica as composições são representadas pelas letras A, B, C, D, E (e suas subdivisões), cujos critérios incluem a quantificação da propriedade de bens materiais como automóveis e utensílios domésticos, a mensuração da instrução escolar dos sujeitos que formam a família, a tabulação de características da residência e da renda familiar. O que, principalmente em se tratando dos livros analisados, mas não somente nesse caso, resulta na classificação de modelos pessoais que indicam, a partir do vestuário, da ostentação de bens materiais e da ocupação profissional, o pertencimento das pessoas a essas classes criadas por intelectuais orgânicos do capital: as classes econômicas (que, como dito, nada tem a ver com as classes sociais).

Nesse sentido (o de Marx e Engels) a classe dominante é a que detém a propriedade privada dos meios de produção e é a que explora o sobretrabalho da classe trabalhadora, que possui a força de trabalho e a imprime nos meios de produção que geram produtos e lucros para a classe dominante (burguesia). Produtos e lucros gerados por meio da apropriação do trabalho socialmente produzido e por meio da apropriação da mais valia. São essas duas classes sociais (burguesia e proletariado) que formam as classes fundamentais do sistema capitalista e que, com o desenvolvimento de suas complexidades dão origem as subdivisões de classes e a formação e ampliação da classe média. Classe que não possui uma relação de trabalho direta com as classes fundamentais, como é o caso do servidor público. A título de exemplificação sobre como funciona a divisão das classes sociais, Chauí (2012) nos apresenta uma situação (que ousamos mudar um pouco) parecida com a de um gerente de uma grande empresa privada que recebe R\$ 20.000,00 por mês de salário e que, por vender sua força de trabalho para o capitalista dono da empresa (classe dominante), o gerente pertence à classe trabalhadora. Enquanto um servidor público que presta serviços à população e recebe, por exemplo, apenas 10% do salário do gerente (R\$ 2.000,00 por mês), por não vender sua força de trabalho a um capitalista (e por não ser um capitalista), pertence à classe média.

Dito isso, e diante da já mencionada falta de dados que pudessem nos ajudar a classificar as imagens e textos pela lógica das classes sociais, seguimos com a

---

<sup>107</sup> Exemplo: FGV SOCIAL, 2018.

representação criada e disseminada pela ABEP para identificar as classes representadas nos livros didáticos analisados. Mas buscando realizar uma associação entre o agrupamento de características econômicas e o agrupamento das classes sociais, que entendemos que a ABEP e os intelectuais orgânicos do capital, de forma intencional ou não, sugerem pertencer.

Tabela 08: Agrupamentos de Classes Sociais - Classes Econômicas

<b>CLASSES SOCIAIS</b>	<b>CLASSES ECONÔMICAS</b> (Agrupamento de características econômicas encontradas nos livros didáticos analisados, que sugerem um pertencimento às classes sociais dispostas ao lado)
Classe Dominante	Pessoas em casas e carros luxuosos; ostentando alguma riqueza (dinheiro e/ou roupas luxuosas); além da licença de incluir pessoas que representam a nobreza em algum de seus escalões;
Classe Média	Pessoas exercendo profissões típicas da classe média (as que necessitam de uma graduação ou que tenham algum destaque, como vestuário), como dentistas, professoras, funcionários públicos e músicos. Pessoas com trajes utilizados em profissões da classe média, como gravatas. Pessoas trajando roupas que as protegem de intempéries da natureza e que apresentam aspecto relativamente novo, mas sem ostentação de luxo.
Classe trabalhadora	Pessoas exercendo profissões típicas da classe trabalhadora, como a de um operário de fábrica, pescador, guardas de trânsito, varredores de ruas, pedreiros. Pessoas trajando roupas que não as protegem das intempéries da natureza ou que indicam que já foram muito usadas. Além da licença de incluir três camponesas.
Sem classificação	Imagens que representam índios, super-heróis, figuras folclóricas, reprodução de quadro que não foi possível identificar essas “características” de classe.

Fonte: Dados da pesquisa

Com os critérios organizados nessa tabela, seguimos com as análises das imagens e quantificamos as “representações classistas”. Nessa quantificação encontramos 308 representações de classe, além de 34 representações que consideramos “sem classe” (que foram aquelas imagens que representaram seres humanos nas condições de índios, super-heróis, figuras folclóricas e outros). Dessas 308 “representações classistas”, 38 apresentaram características que as enquadraram no grupo da classe dominante somando, assim, 12% do total das representações. 42 apresentaram características que consideramos (diante dos dados disponíveis) como próprias da classe trabalhadora, o que se traduziu em 14% das representações. E 228 representações foram classificadas como pertencentes à classe média, configurando um percentual de 74%, o que caracteriza uma maioria bastante significativa. Ou seja, uma

maioria com uma diferença de 62 pontos percentuais em relação a representação da classe dominante e uma diferença de 60 pontos percentuais em relação as pessoas que, diante desse “arranjo”, representariam a classe trabalhadora.

Trazendo os resultados dessa quantificação para uma análise junto aos dados obtidos pelo IBGE no censo de 2010, vimos que esses não refletem a realidade da população gonçalense que é formada majoritariamente pela classe trabalhadora (no tocante da tabela 08). Realidade que não é prerrogativa da população contemporânea, pois, historicamente, o povo de São Gonçalo é marcado pela exploração de seu trabalho. A título de exemplificação dessa exploração, os grandes barões que fizeram história na cidade, como o Barão Belarmino Siqueira - um dos amigos do Imperador D. Pedro II - construíram suas riquezas explorando o suor do trabalho de pessoas escravizadas, nos engenhos de suas propriedades (século XIX).

Desde que chegou ao Brasil, em 1808, a Família Real sempre devotou atenção especial, além da cidade do Rio de Janeiro, às localidades dos atuais municípios de Petrópolis, Teresópolis, Nova Friburgo, Parati, Niterói e São Gonçalo. O imperador D. Pedro II marcou sua presença em São Gonçalo quando aqui esteve em visita ao Barão [Belarmino Ricardo Siqueira] nas fazendas Jacaré (atual bairro Patronato) e Engenho Novo (no atual bairro de Santa Isabel). Também visitou, o Imperador, as fazendas de Engenho Pequeno e Itaitindiba. (BRAGA, 2006, p. 287).

Durante o período entre o final do século XIX e início do século XX a consolidação do capitalismo no Brasil, impulsionada pelo término do trabalho escravo legalizado e pela política de industrialização de Vargas (década de 1930), a classe dominante de São Gonçalo mudou sua forma de exploração e a proletarianização do trabalho também aconteceu em nossa cidade. Com a transformação de grandes espaços de terra em fábricas e vilas operárias, estabeleceu-se aqui um polo industrial que trouxe para o município o apelido de Manchester Fluminense, numa referência à cidade da Inglaterra, polo da Revolução Industrial do século XVIII (BRAGA, 2006) e sede de grandes abusos contra os trabalhadores da época.

Cruzando os dados do IBGE que revelam a “classe de rendimentos nominal mensal, de pessoas de 10 anos ou mais” da população gonçalense, no censo de 2010, com um dos critérios de agrupamento dessas pessoas em classes econômicas, criado

pela a ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, em 2008<sup>108</sup> (e exposto na tabela abaixo), nos debruçamos num esforço de quantificar os dados populacionais. Ou seja, tomamos por base a renda dos moradores de São Gonçalo, organizamos uma tabela com aproximações numéricas que nos fornecessem um panorama aproximado da realidade dos moradores da cidade, de acordo com as categorias da ABEP, mas buscando uma aproximação com o que essas categorias revelam ou escondem no tocante das categorias das classes sociais em Marx e Engels: Classe dominante (burguesia), Classe trabalhadora (proletariado), Classe Média, e suas subdivisões.

As categorias “A” e “F” que também se encontram na tabela, foram por nós adicionadas porque as categorias elaboradas pela ABEP não contemplam os dois extremos da população gonçalense, em matéria de rendimentos declarados (e não de média de rendimentos, como ABEP organiza seus critérios).

Tabela 09: Classes Sociais, Um critério da ABEP, População de São Gonçalo

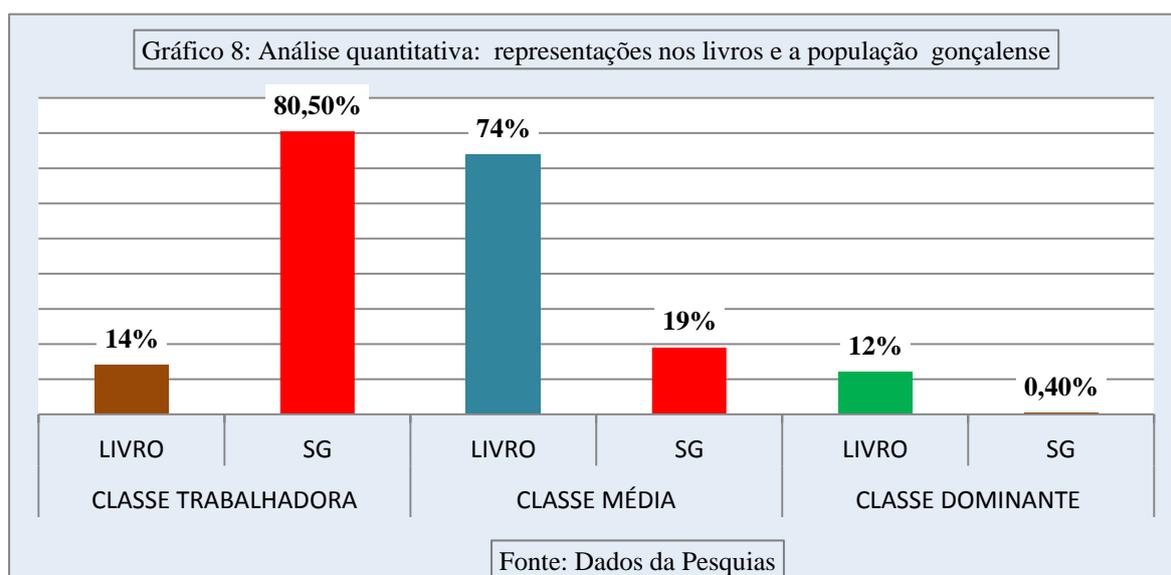
CLASSES SOCIAIS	CLASSES ECONÔMICAS* (+ A** e F****)	CRITÉRIO DE MÉDIA DE RENDIMENTOS FORMULADO PELA ABEP (2008) ****	QUANTIDADE APROXIMADA DE PESSOAS EM SÃO GONÇALO (2010) *****
DOMINANTE	A	Acima de R\$ 9.733,00	3.423
MÉDIA	A1	R\$ 9.733,00	167.097
	A2	R\$ 6.564,00	
	B1	R\$ 3.479,00	
	B2	R\$ 2.013,00	
TRABALHADORA	C1	R\$ 1.195,00	704.158
	C2	R\$ 726,00	
	D	R\$ 485,00	
	E	R\$ 277,00	
	F	Sem rendimentos	
TOTAL			874.678

Fontes/ Legenda:

*	Classes Econômicas criadas pela ABEP: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (ABEP, 2008).
**	Classificação não criada pela ABEP, que foi adicionada à tabela em atendimento aos dados do IBGE e à representação de classes sociais, no cotidiano (A).
***	Classificação não criada pela ABEP, que foi adicionada à tabela para que se consiga atender aos dados do IBGE, no que tange à classificação “Sem rendimentos” (F), e para se aproximar do conceito de classes sociais presente no senso comum.
****	Fonte: ABEP, 2008.
*****	Quantidade aproximada de pessoas que se enquadram na média de rendimentos a ABEP de acordo com os dados do IBGE, encontrados no censo de 2010 em quantidade de salários mínimos. Fonte: CENSO..., 2019. Nota: Sendo que o um salário mínimo em 2010 estava R\$ 510,00. (BRASIL, 2011).

<sup>108</sup> Não utilizamos os novos critérios formulados em 2019 porque os dados sobre as rendas da população gonçalense são de 2010.

O esforço realizado no cruzamento desses dados, como já dito, é justificado pelo objetivo em cotejar seus resultados com os dados obtidos nas análises dos livros didáticos acerca das classes sociais. Do total da população gonçalense registrada no censo de 2010 (874.678, com 10 anos ou mais), consideramos os critérios econômicos da ABEP e identificamos 80,5% pertencendo à classe trabalhadora. Com esses mesmos critérios (os quais fomos compelidas a utilizar na análise dos livros) obtivemos o resultado de 14% de representação da classe trabalhadora. Ou seja, uma diferença de quase 67 pontos percentuais entre a realidade apontada nos dados do IBGE e a representação nos livros. Seguindo na esteira dessa análise, cotejamos os dados referentes à classe média e encontramos nos dados do IBGE um quantitativo de 19,1% de pessoas que se enquadrariam nessa camada da população gonçalense. Mas que, nos livros didáticos utilizados por grande parte dessa população, foram encontrados 74% das pessoas se enquadrando no perfil da classe média. Somando uma diferença, agora para mais, de aproximadamente 55 pontos percentuais. E concluindo essa parte de cotejamentos de dados, quantificamos as representações da que seria a classe dominante, onde encontramos nos dados do IBGE o quantitativo de 0,4% e nos dados apresentados pelos livros didáticos um quantitativo de 12%. Para se ter uma visão panorâmica desses dados, organizamos o gráfico abaixo, que nos mostra essas “discrepâncias” entre os dados coletados e as representações nos referidos livros.



Essas “discrepâncias” nos sinalizaram, inicialmente, a constatação óbvia de que a realidade gonçalense não está representada no tocante das classes sociais e, com exceção da questão indígena, nem nos demais dados quantitativos que foram analisados

nos livros didáticos. A saber, questões de gênero, tanto no que tange a invisibilidade relativa da mulher em relação ao homem, como pela total invisibilidade dos sujeitos homossexuais e suas respectivas famílias e questões relacionadas à cor/raça, principalmente, acerca da representatividade e da relação entre negros e brancos.

Nessas análises sobre as classes sociais representadas nos livros, vimos que a discrepância quantitativa por si só indica que pode resultar numa consequência negativa para formação da consciência de classe, que corroboramos com a assertiva de ser fundamental no processo de transformação social a ser levado a cabo pela classe trabalhadora. O conceito de consciência de classe “disputado” entre marxistas (BOTTOMORE, 2001) é compreendido neste trabalho como parte importante no desenvolvimento de lutas contra injustiças sociais, que formam a base da estrutura do sistema capitalista. Estrutura que se configura por uma lógica entre trabalho e capital, onde a apropriação dos bens produzidos socialmente é privilégio de uma classe que os acumula e lucra com eles (classe dominante), tendo uma outra que até usufrui desses bens, mas muitas vezes a duras penas (classe média) e uma “terceira” composta por uma maioria que é alijada das benesses de sua própria produção (classe trabalhadora). Para que o processo de formação de consciência tenha condições objetivas de ser desenvolvido é preciso, dentre outros, que a representatividade da diversidade de pessoas que compõem a estrutura social seja valorizada, estimulada e exigida em diferentes espaços sociais, inclusive nas páginas de livros didáticos destinados ao uso de uma escola que, teoricamente, prioriza sua democratização por meio dessa representatividade: a escola em ciclos.

No tocante da análise qualitativa sobre as relações classistas nos conteúdos dos livros analisados, duas imagens e histórias nos chamaram a atenção: 1) a figura 25, que é a do “menino pobre e a menina rica” e se encontra na página 35 do livro utilizado com crianças da 2ª etapa do 1º ciclo. Crianças que geralmente estão com 10, 11 ou 12 anos de idade; 2) a figura 26, “do fazendeiro rico e o mendigo”, formada por duas páginas (92 e 93) que se encontram no livro utilizado na 2ª etapa do 1º ciclo, com crianças entre 7 e 8 anos, majoritariamente.

Figura 25: o menino pobre e a menina



### Substantivo

Observe esta cena.



- 1 No caderno, faça um quadro como o do modelo a seguir e complete com os nomes dos seres que aparecem na ilustração.

PESSOAS	ANIMAIS	ÁRVORES	FRUTAS	OBJETOS

- 2 Escolha a alternativa correta e copie-a no caderno.
- As palavras do quadro dão nomes a diferentes seres.
  - As palavras do quadro expressam uma característica de alguém ou de algo.

Nessa figura 25 vimos a representação do momento em que o menino pobre doa o passarinho para a menina rica, numa história que se encontra escrita entre as páginas 26 e 28 do livro 5, sob o título “Negócio de menino com menina”. Sinteticamente falando, o enredo é sobre um episódio entre um menino pobre que caminhava por uma estrada com um passarinho dentro de uma gaiola, uma menina rica que passava pela mesma estrada dentro de um carro e seu pai, o “novo dono da fazenda. Gente de São Paulo (...) um homem de negócio, águia da Bolsa” (ÂNGELO, 2014b, p. 26). O imbróglio gira em torno da menina querendo o passarinho, o pai rico querendo pagar caro pelo bico-de-lacre e o menino pobre não vendendo por dinheiro algum. Depois de muita insistência, o pai rico desiste de comprar o passarinho e o menino pobre fala para a menina que lhe daria o bichinho: “O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, para só ela ouvir: - Amanhã eu dou ele pra você. Ela sorriu e compreendeu.” (ÂNGELO, 2014b, p. 28). Explicações sobre as razões de o menino fazer isso não são fornecidas. A análise do texto gira em torno de questões gramaticais, de ortografia e de

como acontece um processo de compra e venda. As relações entre pessoas que pertencem a classes sociais diferentes, não são problematizadas. Nada é falado, por exemplo, sobre o menino estar andando descalço por um percurso aparentemente longo, enquanto duas pessoas seguem dentro de um carro. As diferenças de classe são naturalizadas. O foco da história fica na relação de compra e venda e na mensagem subjacente de que não adiantaria ser uma “águia da Bolsa”, pois as pessoas poderiam fazer o que quisessem, mesmo sendo pobres. Novamente, aqui, identificamos um processo de invisibilidade de questões centrais da vida humana, por meio da naturalização (TORRES SANTOMÉ, 2011) do que não é natural, da forma como as pessoas vivem e se relacionam. Diluindo diferenças entre as classes e forjando a aceitação de um darwinismo social.

O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso ao poder social, econômico e político. (BOLSANELLO, 1996, p. 154).

No segundo destaque que selecionamos (as imagens e história representadas na figura 26) identificamos a presença do darwinismo social quando as mensagens sobre as origens da riqueza e da perda dela estão vinculadas a uma luta natural pela vida, onde os mais aptos e mais esforçados vencem, enquanto os menos aptos e esforçados perdem.

**Figura 26: O fazendeiro rico e o mendigo**

**UM TEXTO PUXA OUTRO**

Imagine que você acabou de ganhar algo que aparentemente não tem muita importância, mas descobre, surpresa, que o presente tem o poder de mudar seu destino. Você tem ideia do que pode ser isso?  
Acompanhe a leitura deste conto.

**Os três grãos de milho**

Era uma vez um homem muito rico, que herdara do pai uma grande fazenda. Um dia passou por ali um mendigo, que lhe pediu esmola. O fazendeiro, nada generoso, pegou três grãos de milho e jogou-os ao mendigo, zombando:  
– Tome, esta fortuna é para você.



O mendigo foi embora, levando os grãos de milho. O tempo passou. O fazendeiro, que não era muito amigo do trabalho, foi descuidando da fazenda. Por causa de sua preguiça, em poucos anos suas plantações viraram um matagal. Para pagar as contas, começou a fazer dívidas, mas logo não podia mais pagá-las e viu-se obrigado a vender a fazenda. Mandou anunciar a venda e logo veio um comprador, que ofereceu, sem regatear, o preço pedido. Na hora de se despedir, o novo proprietário perguntou-lhe se não se lembrava dele.

– Nunca o vi, garantiu o ex-fazendeiro.  
– Sim, já me viu, mas não se lembra de mim. Eu sou aquele mendigo a quem você, um dia, deu três grãos de milho. Pois colhi o milho, replantei-os e esperei os pés de milho crescerem, plantei-os e assim fui formando uma grande plantação. Com o dinheiro das colheitas, comecei a enriquecer. E, veja só o destino: graças ao meu trabalho e àqueles grãos de milho, hoje sou dono da sua fazenda...

Rosane Pamplona. *Almanaque pé de planta*. São Paulo: Moderna, 2013. p. 22-23.



**1** Converse com os colegas sobre o texto. Siga as orientações.

**1** a) Como o fazendeiro agiu quando o mendigo lhe pediu esmola?  
b) Se você fosse o fazendeiro, o que faria nessa ocasião?  
c) Você acha que a história seria mais interessante se a fazenda fosse comprada por outra pessoa?  
d) Você acha importante a generosidade nas pessoas? Já presenciou algum ato generoso? Comente com os colegas.

**Fonte: Dados da pesquisa**

A história contada nas páginas 92 e 93 do livro 2, destinado para crianças da 2ª etapa do 1º ciclo do ensino fundamental (muitas com 7 e 8 anos de idade) fala sobre a condição econômica de duas pessoas que se encontram em polos extremos (um rico e um mendigo), mas que têm suas vidas transformadas devido suas atitudes. O rico, que assim era devido a uma herança, não gostava de trabalhar e zombava do pobre. O mendigo que era humilde, diante de uma inexpressiva oportunidade de doação de três grãos de milho que recebeu do fazendeiro rico, trabalhou, fez fortuna, comprou a fazenda do rico e ainda lhe proferiu o que possivelmente a autora imagina que seja uma lição de moral: “(...) *graças ao meu trabalho e àqueles grãos de milho, hoje sou dono de sua fazenda...*” (PAMPLONA, 2014d, p. 93).

Nessa história percebemos a forte presença de mensagens valorativas sobre o esforço individual, sobre o trabalho duro que geraria riqueza para qualquer pessoa, juntamente com o apelo à boa educação e aos valores morais. Essas mensagens, presentes em todo texto dos “três grãos de milho”, são características que formam o pensamento neoliberal que, como uma roupa fina, cobre a estrutura do sistema capitalista contemporâneo escondendo do máximo de pessoas possível a lógica de sua organização autoritária, exploradora, injusta, contraditória e muito clara no tocante da divisão entre os que governam e os que são governados. Lógica que é totalmente incompatível com os fundamentos da escola em ciclos que prima pela radicalização de sua democratização. Além da ausência de manifestação de algum pensamento crítico ou de problematizações vinculadas à desigualdade social, reflexo mais contundente da falta de democracia social.

Caminhando para finalização deste capítulo e considerando as análises que conseguimos realizar durante a pesquisa, as quais apontaram para diferentes discrepâncias entre as representações que constam nos livros didáticos analisados e a realidade contemporânea e histórica do município de São Gonçalo, destacamos as discrepâncias em relação à composição das classes sociais. Composição cujo conceito priorizado, enfatizamos, foi o resultado de nossos esforços em realizar uma aproximação entre a teoria marxista e o que se entende sobre ela num cenário marcado pelo senso comum, impregnado pelo conceito econômico de estruturação do sistema capitalista, criado por uma associação empresarial.

Dessas constatações elaboramos um “parecer” (registrado nas considerações finais) que indica que os conteúdos dos livros didáticos analisados se aproximam pouco ou nada dos fundamentos da escola organizada em ciclos, que tem como um de seus

objetivos o de colaborar com a radicalização da democratização da escola. Democratização que perpassa pela garantia da representatividade de todas e todos em todos os espaços que compõem a estrutura física e social da cidade. Representatividade necessária e urgente, que se constitui como parte (“subdivisão”)<sup>109</sup> da luta de classes e que só conseguiremos atingir sua totalidade numa sociedade socialista, pois não há remendos no capitalismo que possibilitem essa conquista. Ainda mais o capitalismo contemporâneo, que se configura como um capitalismo regido pela ideologia neoliberal cujo marco histórico sobre seu recrudescimento pode ser personificado nas figuras de dois líderes de Estado: Margareth Thatcher (na Inglaterra) e Ronald Reagan (nos EUA). Cujas ações chegaram ao Consenso de Washington que, assinado em janeiro de 1990, orienta o redesenho de políticas públicas, inclusive educacionais, de países como o Brasil.

A nossa escola organizada em ciclos está inserida nessa sociedade neoliberal, logo está sujeita à lógica dessa forma de pensar o capitalismo. Em Torres Santomé (2003) vimos que o pensamento neoliberal, presente nas relações sociais de sociedades capitalistas, transforma a defesa pela justiça social, pela solidariedade e pela democracia em defesas ocas. Citando o autor, em “palavras ocas”. É uma das razões dessa defesa esvaziada de vontade e de sentido é a de que, hoje, as forças hegemônicas (no Brasil e em parte do mundo) são conservadoras, retrógradas e orientadas por uma racionalidade ainda mais intensa que aquela inaugurada “por” Thatcher, Reagan e o Consenso de Washington. Forças essas que tentam nos fazer crer que a economia é mais importante que o ser humano e que essa importância está dada como algo inevitável e impossível de ser modificado (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.09).

Devemos ser conscientes de que modelos neoliberais, junto com as ideologia conservadoras, estão condicionando os modos de pensar, formando pessoas com um sentido comum que legitima e naturaliza estruturas materiais e maquinarias de poder que têm uma gênese histórica e, portanto, podem ser transformadas e substituídas, se não satisfizerem ideais de equidade, de democracia e de justiça. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 10).

Acompanhando o autor, compreendemos e buscamos compartilhar tanto a história, como as características do pensamento neoliberal como ideologia do modo de produção capitalista. Ideologia e modo de produção que foram criados por seres humanos, por meio de relações sociais cujas possibilidades de acontecerem foram

---

<sup>109</sup> Losurdo, 2015.

construídas, também, historicamente. O que os tornam passíveis de serem desconstruídos e transformados numa ideologia e num meio de produção com objetivos de vida digna para todos os seres humanos, ao contrário dos que defenderam e defendem o “fim da história”<sup>110</sup>. Torres Santomé (2003) em suas reflexões sobre teorias pessimistas (como essa do “fim da história”) nos diz que essas são teorias sem evidências materiais, sem evidências históricas e sem respaldo científico, mas que se tornaram emblemáticas do ponto de vista da história da consolidação do pensamento neoliberal no mundo ocidental, pós-queda do muro de Berlim em 1989. Dentre outros, o autor nos alerta sobre a necessidade de privilegiarmos o rigor metodológico, inclusive, para não sermos confundidos com pseudociências e/ou acusados de produzir “verdades” sem bases concretas.

Continuando no acompanhamento do pensamento desse autor, compreendemos que os limites entre a ciência, o senso-comum e a ideologia são tênues e por isso nos esforçamos em perseguir e operacionalizar um rigor metodológico no corpo desta pesquisa, com o intuito de contribuirmos com a educação popular sob a perspectiva freiriana. Ou seja, voltada para a liberdade (LEMES e MORETTI, 2014). Perspectiva cuja operacionalização se converte em necessária e urgente no mundo hodierno, marcado pelo “misticismo, pelo fascismo e pela racionalidade do Capital” (AZEVEDO, 2020).

---

<sup>110</sup> Fukuyama, 1992.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A melhor propaganda é aquela que, por assim dizer,  
funciona de forma invisível, penetra toda a vida pública,  
sem que o público tenha a ciência da sua iniciativa propagandista.*  
Joseph Goebbels<sup>111</sup>

No decorrer da pesquisa, quando optamos por iniciar “seções” com pensamentos, escolhemos reflexões com as quais estamos em acordo no sentido de segui-las ou admirá-las. Nessas considerações finais, conquanto, optamos por interromper a lógica que seguiram as epígrafes anteriores porque consideramos que essas palavras Goebbels (1933 *apud* Hunt, 2020) sintetiza, do lado avesso, percepções que pudemos elaborar nas análises realizadas sobre a *exclusão pela invisibilidade* de pessoas que fogem ao padrão eurocêntrico e patriarcal que Torres Santomé (2011) nos ajudou a identificar nos livros didáticos analisados. Exclusão que coloca em xeque o conceito de democratização da escola presente nos princípios da escola organizada em ciclos, pois a exclusão é uma característica, dentre outras, que compõe o perfil de uma escola autoritária, fragmentada e conformada com o status quo. Uma escola que não acolhe e não respeita a diversidade social de forma horizontal e em sua totalidade.

Uma das condições essenciais para uma educação de qualidade social é a democratização da escola e dos sistemas educacionais. Democratizar a escola pública significa enfrentar e formular uma crítica radical à escola, cujo padrão de organização se baseia na forma hierarquizada, verticalizada, fragmentada, reproduzida da organização fabril. Essa organização positivista de caráter cartesiano, autoritário, reproduziu na educação o taylorismo-fordismo, fazendo da escola um lugar de ritos, de repetição, de rotinas e de distribuição de tarefas, em um figurino piramidal de relação entre autoridade e obediência (AZEVEDO; GARCIA, 2010, p. 22).

Uma escola de qualidade social duvidosa, cuja situação contrária é proveniente do desenvolvimento de processos que buscam sua democratização e a democratização de sistemas educacionais, tal como apregoa Azevedo e Garcia (2010). Essa escola de qualidade duvidosa foi percebida durante a análise que nos propusemos a fazer em relação aos conteúdos dos livros didáticos, pois esses apresentam mensagens (por meio

---

<sup>111</sup> Joseph Goebbels, 1933 *apud* Hunt, 2020.

de ilustrações e textos) que excluem a diversidade social e naturalizam relações autoritárias e de discriminação a todas as formas de vidas humanas que se diferem do padrão eurocêntrico e machista.

Importante destacar também que, ao contrário do que imaginávamos há poucos anos atrás, a produção de livros didáticos mais democráticos, com conteúdos mais sensíveis às necessidades de se acolher todas as formas de vida da sociedade brasileira, parece cada vez mais distante na atual conjuntura macropolítica do mundo e do Brasil, onde uma onda avassaladora do conservadorismo tem se proliferado de forma, no mínimo, preocupante, quiçá assustadora.

Sobre a onda conservadora “específica” deste estudo, citamos o pensamento do atual Presidente da República do Brasil (Jair Messias Bolsonaro) que em 03 de janeiro do corrente ano (2020) declarou que os livros didáticos distribuídos pelo PNLD seriam reelaborados porque, em sua avaliação, tinham “muita coisa escrita” que deveria ser suavizada e isso seria do agrado dos pais:

Tem livros que vamos ser obrigados a distribuir esse ano ainda levando-se em conta a sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. Em 21 [ano 2021], todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita... tem que suavizar aquilo. (BOLSONARO, 2020).

Essa declaração vinda do Chefe de Estado brasileiro não se configura como um pensamento isolado. Mas um pensamento que faz parte de uma lógica orientada por um conglomerado selvagem e caótico de posicionamentos e ações que se instaurou e tem se consolidado como característica hegemônica da extrema direita brasileira e internacional. Conglomerado que tem como parte de sua pauta a desvalorização da ciência, da cultura, da educação e da vida da classe trabalhadora, de forma impiedosa e inescrupulosa. Características que associadas ao atual momento histórico onde a população mundial se depara com a pandemia do COVID -19, necessitando de tomadas de decisões enérgicas a favor do salvamento de vidas no mundo e, em particular no Brasil, nos deparamos com atitudes irresponsáveis do governo federal e de grande parte da classe empresarial que lutam, a todo o custo, para que a “espiral” do lucro não pare de crescer, mesmo que isso custe vidas humanas.

Harvey (2020), em artigo recente sobre a “política anticapitalista em tempos de covid-19”, analisa essa espiral do lucro e as repercussões que a pandemia tem causado à dinâmica global da acumulação de capital. Nessas reflexões o autor analisa não somente o atual cenário, o colapso, as reais possibilidades de destruição e o enfretamento desse colapso em determinadas economias, mas também as possibilidades de ganhos financeiros para alguns grupos, mesmo que isso importe ceifar inúmeras vidas.

As pessoas que mais têm sofrido, e sofrerão, com a proliferação do vírus (Novo coronavírus/SARS-Cov-2) têm endereço e classe social demarcados no Brasil e em outros lugares do mundo: a classe trabalhadora e parte da classe média, principalmente a que compõe o grupo de profissionais da saúde que se encontra na linha de frente de combate (HARVEY, 2020. p. 14-16).

(...) Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente camuflados na retórica de que “estamos todos juntos nisto”, as práticas, particularmente por parte dos governos nacionais, sugerem motivações mais sinistras. A classe trabalhadora contemporânea nos Estados Unidos (...) enfrenta a desagradável escolha da contaminação em nome do cuidado e da manutenção de elementos-chave de provisão (...). As forças de trabalho na maioria das partes do mundo há muito que foram socializadas para se comportarem como bons sujeitos neoliberais (o que significa culpar a si mesmos ou a Deus se algo de ruim acontecer, mas nunca ousar sugerir que o capitalismo pode ser o problema). (HARVEY, 2020, p. 21-22).

Dentre inúmeras limitações e agressões que o capitalismo impôs e impõe à classe trabalhadora, apesar das experiências das escolas Cidadã em Porto Alegre, Plural em Belo Horizonte e dos Movimentos de base em São Paulo, vimos os limites provenientes da quase ausência de escolas e sistemas educacionais comprometidos com a radicalização da democracia, durante os duros anos da década de 1990. Democratização que vimos sendo suplantada com a implementação de políticas neoliberais controladoras e inibidoras da criatividade e da diversidade por meio, inclusive, de acordos internacionais (SHIROMA, *et al*, 2011). Na Educação pública esses acordos influenciaram maciçamente a tendência da correlação de forças para o lado conservador (B) em detrimento do lado progressista (A). Assim, quando a onda reacionária (força C), que veio no embalo da crise econômica do ocidente, chegou até nós, o progresso de atomização da escola por meio de políticas educacionais baseadas na tríade taylorismo-toyotismo-fordismo já estava maduro. Madureza essa que criou

condições objetivas que nos colocaram na situação concreta de estarmos correndo sérios riscos de termos livros didáticos “mais suavizados, sem muitas coisas escritas”.

Krausz (2010) quando analisa a atuação do autor da epígrafe destas considerações, durante o governo nazifascista de Hitler, nos traz preciosos registros e reflexões de um sobrevivente do holocausto, o judeu Klemperer, que, analisando os seguidores de Goebbels, identifica-os dividido em dois grandes grupos: o grupo de fanáticos e entorpecidos, de um lado e o grupo de cultos e amedrontados, do outro. E é a formação desse grupo de fanáticos e entorpecidos que nos interessa, neste momento, como suportes para reflexões acerca das estratégias da força C, que governa o Brasil atualmente. Força que tem na frase emblemática do chefe de Estado sobre a suposta necessidade de produzir livros didáticos mais suaves, sem muitas coisas escritas, uma forte pista acerca do recrudescimento e defesa da permanência do povo (classe trabalhadora) numa situação de ignorância, como vimos com a análise da força B, que possivelmente contribuiu com a abertura de caminhos para a força C, pelo menos na educação de São Gonçalo. Contribuição possibilitada quando estudantes da rede pública de ensino foram obrigados a estudarem em livros que não representam a diversidade da população gonçalense no que diz respeito as questões de gênero, cor, raça e classe social.

Entorpecer o intelecto, difundir o fanatismo e a inconsciência e assim isentar o indivíduo de responsabilidades e de sentimentos de culpa foi, portanto, uma estratégia deliberada de dominação da retórica nazista, (...) A gradativa entrega ao fanatismo (...) revela-se como o triunfo de uma retórica e de uma língua cujo objetivo é conduzir à criação de hordas e não de um corpo de consciências individuais. (...) [Klemperer] afirma que a bestialidade do hitlerismo e o impulso fáustico da poesia do classicismo alemão e da filosofia idealista têm em comum o desprezo por qualquer tipo de fronteira e de limite (KRAUSZ, 2010, p. 193-194).

Com a atenção e respeito que julgamos ter que dispor sobre as observações de Klemperer nessa abordagem de Krausz (2010) - sobre o processo de “gradativa entrega de um povo ao fanatismo” e o papel da filosofia idealista, comparada aos impulsos do personagem principal de uma lenda alemã, o Fausto<sup>112</sup>, reconhecemos parte do nosso povo nelas. Mais precisamente, reconhecendo os que chamamos de bolsonaristas como sendo essa massa entorpecida, que não possui limites, que despreza a modernidade

---

<sup>112</sup> Fausto é um médico desiludido com a ciência. Ele faz um pacto com o demônio, se enche de energia satânica, fica forte e sem limites para difundir suas paixões (HEISE, 2010).

materializada na ciência e não se dispõem ter responsabilidades coletivas e nem tampouco culpa por atos contrários à “moral e aos bons costumes” que eles mesmos defendem.

Conquanto, somente esse entorpecimento sem limites, sem responsabilidades e sem respeito à ciência, não explica o fenômeno bolsonarista. Analisando o Brasil de hoje, mais especificamente no tocante sobre como o projeto neoliberal da extrema direita do atual governo federal mantém mais de 50% de apoio da população do país, Azevedo (2020) nos apresenta reflexões que contribuem de forma contundente com a busca pela compreensão da atual conjuntura. Do ponto de vista dos fatores que fomentam a subordinação dessa parcela da população, que apesar de sofrer consequências negativas, continua apoiando o governo, o autor nos traz estudos que explicam essa “hecatombe” pela psicologia, pela religião e pela cultura. Destacando, porém, o papel da ideologia do sistema capitalista, sob a perspectiva da racionalidade fascista, que compõe o neoliberalismo contemporâneo (no mundo ocidental e no Brasil) “sustentando” os fetiches do capitalismo hodierno. Ou seja, por meio da valorização do individualismo, da competição, da meritocracia, dentre outros, a ideologia neoliberal faz com que as pessoas acreditem que são livres para terem sucesso e caso não o tenham elas é quem são as próprias culpadas. Esses fetiches são exitosos do ponto de vista do capital porque escondem a crueldade da lógica do sistema que esmaga a classe trabalhadora em detrimento da classe dominante (com auxílio da classe média, que também sofre, mas pensa que um dia vai parar de sofrer, pois fará parte da seleta classe que oprime e, sobretudo, explora o trabalho alheio).

A hegemonia dessa ideologia no Brasil contemporâneo é tão forte que consegue obter “ganhos”, mesmo sob a égide de um governo tosco e autoritário.

(...) o fenômeno Bolsonaro sobrevive aos seus atropelos, tensões e enfrentamentos porque, ao mesmo tempo, viabiliza as reformas liberais, deixa livre o caminho para os interesses do capital financeiro e do agronegócio (...). Enquanto pratica a liturgia para a empatia popular e realiza todos os absurdos sob o ponto de vista ético, está possibilitando um caminho livre para o capital predador. A dominação não é só na dimensão do místico, mas o místico esconde a materialidade dos interesses objetivos do mercado. (AZEVEDO, 2020, on-line).

Com a análise de Azevedo (2020) retornamos às reflexões realizadas durante o Capítulo III deste trabalho e destacamos a importância da formação de consciência de

classe para que as trabalhadoras e trabalhadores deste país tenham condições objetivas de unir suas pautas contra o machismo, a homofobia, o racismo, a “exploração do homem pelo homem” (e tantas outras) e lutar, como classe, para transformar o sistema capitalista em outro mais justo e democrático que compreendemos ser o sistema socialista (antes do comunista).

Dessas reflexões de Azevedo (2020) buscamos pistas que nos indicassem, historicamente, formas de desprezo pela ciência, pela modernidade, pela criatividade e pela diversidade, que são características presentes em forças conservadoras e reacionárias (em nosso caso, forças “B” e “C”, respectivamente). Assim como buscamos forças progressivas (“A”), cujo contraponto a esse desprezo materializa-se, no caso desta pesquisa, nos fundamentos democráticos da escola em ciclos, que se alicerça sob a égide da representatividade da diversidade social em sua prática cotidiana (destacando nosso objetivo em contribuir com a criação de condições objetivas de união da classe trabalhadora).

Dessas buscas salientamos, entre formas e conteúdos, quatro aspectos observados nos livros didáticos analisados: 1) o de que o conjunto da coleção “Eu Gosto” (que une os livros de Letramento/Alfabetização e Língua Portuguesa), utilizados nos anos iniciais na maioria das escolas da rede pública municipal de São Gonçalo (em 37 de um total de 81), parecem que foram escritos por pessoas diferentes e com diferentes visões de mundo. Ou seja, identificamos visões que tenderam para os ideais das forças B e C (de um lado) e visões que compartilharam com ideais progressistas de outro (força A); 2) o de que existem ideologias subjacentes nas mensagens das imagens e textos que compõem os livros e que a ideologia neoliberal, que “dá o tom” do capitalismo contemporâneo com subdivisões das classes sociais por meio de suas características machistas, racistas, homofóbicas e de diferentes tipos de discriminação aos que fogem ao padrão dominante (do branco, hétero, rico, jovem, atlético e não deficiente físico); 3) na esteira da constatação do item anterior, que a estrutura dos livros, como um todo, não contribuem com a operacionalização dos objetivos elaborados por meio dos fundamentos da escola em ciclos, que primam pelo respeito à representatividade da diversidade da vida humana em sua totalidade (inclusive, nos livros didáticos utilizados na prática educacional); 4) que a ideologia subjacente nos livros analisados atende aos interesses de projetos educacionais organizados em níveis internacionais. Organização que prima, dentre outros, pela conformação dos

estudantes<sup>113</sup> para a “paz social”<sup>114</sup>. Ou seja, desmobilizando, como podem, a consciência e luta de classes.

Dessas considerações e pensando em como poderíamos contribuir com a democratização da escola em ciclos que utiliza esse modelo de livro didático, inicialmente, imaginamos que poderíamos, como Gramsci (2011), esmiuçar cada questão encontrada, desmistificando uma a uma. E foi o que nos esforçamos em realizar procurando, como adverte Konder (2002), não nos deixar de atentar para o fato de que a desmistificação por si só não garante mudanças nos outros e nem tampouco em nós mesmos<sup>115</sup>. Dito de outra forma, tendo a consciência de que, apesar dessa prática ser útil, precisamos de ações coletivas para que conquistemos os resultados que esperamos:

(...) o empenho desmistificador é valioso, mas não garante a eficácia da desmistificação. Para enxergar nossos limites, para reavaliar nossas tolices, em última análise dependemos dos outros, porque nosso impulso mais comum costuma ser marcado pela autoindulgência. (KONDER, 2002, p, 258).

Num esforço em seguir as orientações desses autores sobre a desmistificação, sem esquecermos que dependemos dos outros para termos alguma condição de “enxergar nossos limites, para reavaliar nossas tolices” e contribuir com as lutas contra as injustiças sociais, procuramos em nossas análises desmistificar as forças B e C (conservadoras e reacionárias) e encontrar a força A (progressista) representada nos livros em confronto com a realidade contemporânea e histórica do espaço social estudado: a cidade de São Gonçalo. Assim, reiteramos o registro de nossa percepção sobre os livros analisados (coleção “Eu Gosto”)<sup>116</sup> terem sido escritos por pessoas diferentes e com diferentes visões de mundo (ou, pelo menos, por pessoas pressionadas pelas ideias que eram hegemônicas em diferentes momentos da escrita), como foram os casos que destacamos no Capítulo III onde o gênero feminino foi representado de forma conservadora e reacionária, como também de forma progressista. Exemplificando: 1) vimos mulheres sendo representadas como princesas e donas de casa, o que nos levou a

---

<sup>113</sup> Estudantes que os utilizam, no caso os da classe trabalhadora gonçalense.

<sup>114</sup> Conforme o Relatório Delors (SHIROMA, 2011, p. 56).

<sup>115</sup> Como mencionado adiante, apesar de não se bastar em si mesma, entendemos a formação pela desmistificação de fetiches do capitalismo como um valioso instrumento de formação política, essencial na formação da consciência de classe.

<sup>116</sup> Letramento/Alfabetização e Língua Portuguesa - utilizados nos anos iniciais em escolas da rede pública municipal de São Gonçalo.

crer que estávamos diante de editores conservadores (força B); 2) destacamos a exclusão total de homossexuais e a presença de texto que deprecia e inferioriza a figura feminina (“Gulosa disfarçada”), o que nos fez pensar que estávamos frente a frente com algum editor reacionário (força C) e 3) vimos a “Valente”, personagem feminina que luta contra o preconceito de gênero, e imaginamos que poderíamos estar compartilhando a leitura de um texto escrito por alguém progressista (força A).

No tocante da ideologia subjacente que objetiva conformar estudantes à lógica racista - forças B e C (encontrada em várias partes de nossas análises) - destacamos a presença de resultados das lutas de movimentos negros e indígenas contra o racismo (força A). Presença que nos sugeriu a existência de uma correlação de forças que, mesmo que ainda incipiente, demonstra um crescimento dos resultados de lutas históricas. Essa incipiência é destacada por conta da percepção que tivemos de não se tratar “apenas” de um racismo materializado em atos discriminatórios, mas de um racismo estrutural (ALMEIDA, 2016). O racismo estrutural, que julgamos ter compreendido das palavras desse autor, é aquele que avança na questão da violência aberta contra índios, ciganos, judeus e, em nossa sociedade, principalmente contra negras e negros. Um racismo que parte da concepção de que se trata de um fenômeno anormal e avança para uma espécie de fenômeno normal. Ou seja, um racismo cuja configuração *funciona de forma “invisível”, que penetra na vida pública, sem que a maior parte do público tenha a ciência da sua presença.*

Esse tipo de racismo, assim como todo tipo de autoritarismo e exclusão pela invisibilidade, deturpação e naturalização de situações discriminatórias contra o gênero, cor/raça e classe social, devem ser investigadas, denunciadas e combatidas, como fizeram os intelectuais do I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública (força A), cujo relatório de suas ações encontra-se no livro “A África na escola brasileira”. Livro que apresentamos e analisamos brevemente no Capítulo I deste estudo, mas que vale a pena um estudo aprofundado de seu conteúdo, como forma de se conhecer uma parte da história de lutas e conquistas de movimentos sociais organizados que objetivam a democratização da escola por meio de princípios que coadunam com os propostos pela escola organizada em ciclos.

Em relação às nossas observações sobre a estrutura dos livros não contribuírem com a prática dos objetivos que fundamentam a escola organizada em ciclos (aqueles que primam pelo respeito à representatividade da diversidade da vida humana em sua totalidade) consideramos que os resultados apontaram que os livros didáticos se

encontram mais próximos da negação das identidades das(os) estudantes do que desses fundamentos que priorizariam a radicalização da democratização da escola. Dito de outra forma, podemos dizer que esses resultados também nos mostram que os conteúdos dos livros didáticos se encontram mais próximos das propostas do projeto neoliberal analisado por Shiroma (*et. al.*, 2011) do que dos referidos fundamentos dessa escola.

Considerações que nos apontam ser necessário e urgente defendermos escolas fundadas em conceitos contra hegemônicos. Escolas que possam contribuir com todas as formas da “Força A”, até que consigamos curvar a vara (SAVIANI, 1989) para o lado da formação de novas mentalidades/almas (APPLE, 2005, p. 35) e de condições objetivas de transformação do modo de produção capitalista. Formação, contudo, totalmente oposta da defendida por Goebbels (na epígrafe dessas considerações) e da mencionada por Apple<sup>117</sup> sobre a mudança nas “almas”. Ou seja, uma formação profundamente crítica, histórica, materialista e dialética, capaz de contribuir com sindicatos, partidos, e demais movimentos de organização da classe trabalhadora, no empreendimento da formação da consciência de classe, parte importante do projeto em direção a construção de uma sociedade socialista.

---

<sup>117</sup> Apple (2005, p. 35) destaca uma declaração proferida na década de 1980 por um dos ícones do mundo neoliberal, a ex-primeira-ministra da Inglaterra Margaret Thatcher, sobre uma das tarefas ideológicas do neoliberalismo: “(...) a tarefa não se resume a mudar a economia somente, mas a mudar a alma!”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEP: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério Brasil 2008**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil> . Acesso em: 07 fev. 2020.

A CONCEPÇÃO Marxista do Conhecimento. **Arquivo Marxista na Internet**: Secção em Português. (Texto original: ABC do Marxismo-Leninismo Série B, n. 3, Editorial Avante, Lisboa, 1976. Fonte: PCP: Partido Comunista Português). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/abc-marxismo/b03.htm#topp>. Acesso em: 02 mai. 2019.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. **História de uma década quase perdida. PT, CUT, Crise e Democracia no Brasil: 1979-1989**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

ALMEIDA, Melissa Rodrigues de; ABREU, Claudia Barcelos de Moura; ROSSLER, João Henrique. Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. **Psicologia em Estudo** [on-line]. 2011, v.16, n.4, p.551-560. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a06v16n4.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2020.

ALMEIDA, Sílvio. **O Que é Racismo Estrutural?** Palestra (explicação do conceito) proferida em quadro da TV Boitempo, publicado em 13 set. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU> – Acesso em: 22 fev. 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelho Ideológico de Estado**. Título original: Ideologie et Apareils Ideologiques D'etat. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Editorial Presença/ Martins Fontes, 1974.

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: Introdução ao Jogo e Suas Regras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ALVES, Luciana Pires. **Aprender como Invenção**: Outra Política Cognitiva Numa Escola (Re)Inventada. 2013, 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ANDRADE, Afonso Martins. **Ensino de matemática no 1º ciclo**: representação, prática e formação de professoras. 2015, 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062015-135950/pt-br.php>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ÂNGELO, Ivan. Negócio de menino com menina. *In*: PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. **Coleção Eu Gosto /5º ano: Língua Portuguesa**. 5ª ed.. São Paulo: IBEP, 2014b. p. 26 - 28.

APPLE, Michael W.. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARROYO, Miguel. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? *In*: FETZNER, Andréa (org.). **Ciclos em Revista: Implicações curriculares de uma escola não seriada**. V. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, p. 17 - 34.

ABEP: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil**, 2008. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ef5Wz4wAQ9EJ:www.abep.org/Servicos/Download.aspx%3Fid%3D07+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 07 abr.2020.

\_\_\_\_\_. **Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/06/2019**, 2019. Disponível em: [http://www.abep.org/criterioBr/01\\_cceb\\_2019.pdf](http://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2019.pdf). Acesso em: 07 abr. 2020.

ATLAS BR. **Perfil: São Gonçalo/RJ**. 2013. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/sao-goncalo\\_rj](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-goncalo_rj). Acesso em: 23 set. 2019.

AZEVEDO, Geraldo. **Nomes da gente**. Belo Horizonte: Letras, 2003 (?). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mpb4/945677/>. Acesso em 10 abr. 2020.

AZEVEDO, José Clovis de. **Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. Porto Alegre: Sulina, 2007 (a).

\_\_\_\_\_. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. *In*: FETZNER, Andréa (org.). **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**. Volume 1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p. 13 – 30.

\_\_\_\_\_. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, mai./ago. 2007 (b). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200002) – Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Misticismo, fascismo e pela racionalidade do Capital: a simbiose possível**. **Sul 21**. Opinião Pública. Rio Grande do Sul, 07 ago. 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/08/misticismo-fascismo-e-razionalidade-do-capital-a-simbiose-possivel-por-jose-clovis-de-azevedo/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

AZEVEDO, Jose Clovis; GARCIA, Ana Paula Sarconi. Democratização da Escola: gestão, mercantilização e qualidade social. *In*: FETZNER, Andréa (org.). **Ciclos em Revista: Gestão escolar e ciclos: políticas e práticas**. V. 5. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p. 13 – 34.

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Enfrentamento ao neoconservadorismo. *In*: AZEVEDO, José Clovis de (org.). **Neoconservadorismo e resistência: Dilemas da Educação Pública**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2019.

BETTAMIO, Rafaella. Imprensa no Período Joanino. *In*: Dom João VI e a Biblioteca Nacional: o papel de um legado. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010

(?). Disponível em: <http://bndigital.bn.br/projetos/expo/djoaovi/imprensajoanino.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BITTENCOURT, Circe M. F.. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, p. 471- 473, set/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. Práticas de Leitura em Livros Didáticos. **Portal de Revistas da USP**. v. 22. n. 1, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598>. Acesso em 16 dez. 2019.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, jan./dez. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a14.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BOLSONARO quer mudar livros didáticos por terem ‘muita coisa escrita’: O presidente ainda voltou a criticar Paulo Freire. **Catraca Livre**. On-line, 06 jan. 2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/bolsonaro-quer-mudar-livros-didaticos-por-terem-muita-coisa-escrita/>. Acesso: em 1º mai. 2020.

BORGES, Vavy P. O que é história. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BOTO, Carlota. Rascunhos da História da Leitura Escolar: Entre Portugal e Brasil. Educação e Sociedade, **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 40, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0211242.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. **O município de São Gonçalo e sua história**. Niterói: Edição Independente, 2006.

BRASIL. Assembléa Geral. Camara dos Deputados/RJ. Parecer e Projecto da Comissão de Instrukção Publica 224/1882. Relator: Ruy Barbosa. 12 set. 1882. **Impresso** (pela Typografia Nacional), 400 f., 1883. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356> . Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Imperio do Brazil** (de 25 de março de 1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824.

\_\_\_\_\_. FNDE: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Informe nº 38/2019** - COARE/FNDE, agosto de 2019. Dispõe sobre a Nova legislação do PNLD. Brasília, on-line, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Minsitros e Secretarios de Estado e dos Conselheiros de Estado. Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil (por Francisco Xavier Raposo de Albuquerque). Rio de Janeiro, 31 out. 1827. Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 88 do Livro 1º de cartas, leis, e alvarás (por Demetrio José da Cruz) Rio de Janeiro, 31 out. 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm) - Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. D.O.U. Brasília, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. D.O.U. Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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 dá outras providências. D.O.U. Brasília, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece 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". D.O.U. Brasília, 11 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação 01/2017**: CGPLI: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019. Brasília, on-line, 2019a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 08 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNLD 2019**: Atualização BNCC. Brasília, on-line, 2019b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc>. Acesso em: 09 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro. Brasília, on-line, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>. Acesso em: 09 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Poder Executivo. Lei nº 12.255, de 15 de junho de 2010. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de janeiro de 2010, estabelece diretrizes para a política de valorização do salário mínimo entre 2012 e 2023 e revoga a Lei nº 11.944, de 28 de maio de 2009 (Revogada pela Lei nº 12.382 de 25.02.2011). In: **Portal Tributário**, 2011. Disponível em: [http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei12255\\_2010.htm](http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei12255_2010.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRECHT, Bertolt. **Se os tubarões fossem homens**. Interpretação: Antonio Abujamra. Publicação de Fernando Pessoa. TV Cultura. Programa do dia 29/08/2004. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PJnM03vBM\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=PJnM03vBM_E). Acesso em: 29 mar. 2020.

BRISOLLA, Livia Santos. **Educação, Indústria Cultural e Livro Didático**. 2015. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5344/5/Tese%20-%20L%20C3%ADvia%20Santos%20Brisolla%20-%202015.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRITTO, Ana Lucia (*et al*). A segregação socioespacial no município de São Gonçalo, RJ: uma análise a partir do acesso ao saneamento básico. In: XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional: Desenvolvimento, crise e resistência: Quais os caminhos do Planejamento Urbano e Regional?, 2017. **Anais eletrônicos**: Sessão Temática 4: Meio Ambiente e Políticas Públicas. São Paulo: Anpuh, 2017. p. 01 – 23. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisanpur/article/view/1769/1748>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CARVALHO, Anderson. Rede municipal de ensino de São Gonçalo sofre com falta de professores. **A Tribuna**. São Gonçalo, 05 fev. 2019. Disponível em: <https://www.tribunary.com.br/rede-municipal-de-ensino-de-sao-goncalo-sofre-com-falta-de-professores/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CENSO Escolar - Sinopse. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil/Rio de Janeiro/São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/13/78117?ano=2017>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CENSO Escolar - Sinopse. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil/Rio de Janeiro/São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/13/78117?ano=2018>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CENSO Sinopse População residente: Brasil/Rio de Janeiro/São Gonçalo. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, São Gonçalo, 2019. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/23/25207?tipo=ranking> .  
Acesso em: 07 jan. 2020.

CHAUÍ: classe média é fascista, violenta e ignorante. **Brasil 247**. On-line. 21 de mai. de 2019. Disponível em: <https://www.brasil247.com/cultura/chau-i-classe-media-e-fascista-violenta-e-ignorante>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos de Marilena Chauí**: O que é a ideologia da competência. Palestra proferida para o Grupo Autêntica, on-line. 21 ago. 2018. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=qYOUW-HnKs>. Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sobre a classe média**. Palestra proferida na USP, São Paulo, 28 de ago. 2012. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=9RbBPVPybpY>. Acesso em: 20 out. 2019.

CIDADANIA. Partido Político. [site institucional]. Disponível em: <https://cidadania23.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

COLEÇÃO João Martins Almeida. Museu da Imigração da Ilha das Flores: Galeria de Fotos. 1939–1948 (?). Disponível em: <https://www.miif.org.br/index.php?p=galeriadefotos> . Acesso em 20 nov. 2019.

COLEÇÃO Leopoldino Brasil. Museu da Imigração da Ilha das Flores: Galeria de Fotos. 1950 (?). Disponível em: <https://www.miif.org.br/index.php?p=galeriadefotos> . Acesso em 20 nov. 2019.

CONSELHO Municipal de Educação. **Portal do Município de São Gonçalo**, São Gonçalo: Copyright®, 2017 (?). Disponível em: <https://servicos.pmsg.rj.gov.br/educacao/indexcme.php>. Acesso em: 04 ago. 2019.

CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2009

CORREA, Lourdes Maria Campos. **Aids Nos Livros Didáticos de Biologia**: PNLEM 2007, PNLD 2012 e 2015. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20977/1/AidsLivrosDidaticos.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CORREA, Priscila Monteiro. Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br> . Acesso em: 19 nov. 2018.

COSPITO, Giusepe. Hegemonia. *In*: LIGUORI, Guido e PASQUALE, Voza. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

COSTA, Odaleia Alves da. **O livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861 - 1881)**, 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

CREHAN, Kate. **El sentido común en Gramsci**: La desigualdad y sus narrativas. Madrid: Morata, 2018.

CUNHA, Erika Virgilio Rodrigues da. **Política Curricular de Ciclos como o nome da democracia**: o caso de Rondonópolis (MT), 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DAVIS, Mike, *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020

DEIRÓ, Maria de L. C.. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Editora Moraes, 1979.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DEPOIS da Europa, Seu Jorge lança o CD "Cru" no Brasil. **Folha Online**, 17 mar. 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u49918.shtml>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. *In*: MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DREIFUSS, Rene Armand. **1964 a Conquista do Estado**: Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1981.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: Uma introdução**. Trad.: Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997.

ESTEBAN, Maria T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FGV SOCIAL: Centro de Políticas Sociais. **Qual a Faixa de Renda Familiar das Classes?**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acesso em: 07 out. 2019.

FARIA, Ana Lucia G.. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FARIAS, Ana Maria Lima de; LAURENCEL, Luís da Costa. **Estatística Descritiva**. Departamento de Estatística do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2006. (Pesquisa). Disponível em: <https://docplayer.com.br/19558954-Estatistica-descritiva.html>. Acesso em 25 fev. 2020.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Escola em Ciclos: uma escola inquieta: o papel da avaliação. *In*: KRUG, Andréa R. Fetzner. **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**, v. 1, 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p. 95 – 112.

FERNANDES, Enilda. **Métodos e Conteúdos de Alfabetização em Manuais Didáticos nos Séculos XIX e XX**: de Calkins a Lourenço Filho, 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.

FERNANDES, Jose Ricardo Oria. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e literatura escolar para o ensino de História (1934 – 1961)**, 2009, 363 f., Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

FERREIRA, Leonardo. Associação Israelita Sefaradi: A História Judaica em São Gonçalo-RJ. **Blog Cultura Hebraica**. Rio de Janeiro, 04 mar. 2019. Disponível em: <http://culturahebraica.blogspot.com/2019/03/associacao-israelita-sefaradi-historia.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FTD: Educação. **A História**. São Paulo, 2011 (?) .Disponível em: <https://ftd.com.br/a-ftd/> . Acesso em: 30 mar. 2020.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100005&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ciclos & Currículo: à Procura de Sentidos. **Espaço Do Currículo**, v. 7, n.1, p. 5-12, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19405/10750>. Acesso em: 11 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Escola: as lutas pela democratização do conhecimento e a ascensão conservadora. *In*: AZEVEDO, José Clovis de (org.). **Neoconservadorismo e resistência: Dilemas da Educação Pública**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2019.

\_\_\_\_\_. [Mas o que diria Freire sobre esta escola metafórica de Brecht?]. WhatsApp: [Grupo Orientandos da Fetzner]. 4 mai. 2020. 15:16. 1 mensagem de WhatsApp.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2008.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez , 1993.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O Enfoque da dialética materialista Histórica na pesquisa educacional. *In: Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 69 – 90.

FUKUAYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992.

GANZER, Nathália Nicácio. Carl Friedrich Phillip Von Martius: Como as Ideias de Um Alemão Influenciaram as Construções Historiográficas e Identitárias Brasileiras. *In: III Simpósio Nac. Disc. Identidade e Sociedade/ Dilemas e desafios na contemporaneidade. Anais eletrônicos*. Campinas: Unicamp, 2012. (On-line) Disponível em: [https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/GANZER\\_NATHALIA\\_NICACIO.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/GANZER_NATHALIA_NICACIO.pdf). Acesso em: 31 fev. 2020.

GOMIDE, Denise Carmargo e JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Revista Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

\_\_\_\_\_. Yialodê Egbè Eleyè. *In: RUFINO, Alzira. Eu, Mulher Negra, Resisto*. Montreal, Canadá: Edição da Autora, 1988.

GORENDER, Jacob. Introdução. *In: MARX, K. e ENGELS, F.. A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

\_\_\_\_\_. Editoriale. **L'Ordine Nuovo: Rassegna Settimanale di cultura socialista**. Turim, Ano 1, n.1, p.1-2, 1919. Disponível em: <http://www.centrogramsci.it/riviste/nuovo/ordine%20nuovo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de Homem Civilizado Veiculados nos Livros Didáticos de Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-Militar. **História da Educação**. Santa Maria, v. 1, on-line, mar. 2019. Disponível

em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592019000100412](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100412). Acesso em: 10 jan. 2020.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. *In*: Dossiê: Coronavírus e sociedade. **Blog da Boitempo**. São Paulo, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

HEISE, Eloá di Pierro. Fausto: a busca pelo absoluto. **Cult**. São Paulo, Editora Bregantini, (on-line), 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/fausto-a-busca-pelo-absoluto/>. Acesso em: 07 mar. 2020.

HOBBSAWM, Eric J. A Era do Capital: 1848-1875. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Era dos Extremos: o breve século XX/ 1914-1991. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HONRADO. *In*: **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 30 mar. 2019.

HUNT, Rita Von. Revisionismo Histórico. *In*: **Tempero Drag**. [21 abr. 2020]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6uPx9D7XZYs&feature=youtu.be>. Acesso em: 21 abr. 2020.

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf> - Acesso em: 30 mar. 2019.

IHGB: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Objetivos dispostos no Art. 1º do Estatuto de 1838. 1838. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/ihgb/objetivos.html>. Acesso em 29 jan. 2020.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; CARVALHO, Julia Tavares de. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, n. 158, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143352>. Acesso em: 15 mar. 2020.

KRAUSZ, Luis Sérgio. Consciência e inconsciência do nazismo. **Pandaemonium germanicum**. São Paulo, on-line, 2010, p. 190-196. Disponível em: [www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum](http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum). Acesso em: 21 abr.2020.

KRENAK, Ailton. O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise, opina Ailton Krenak. [Entrevista concedida a] Bertha Maakaroun. **Estado de Minas: Pensar**. Belo Horizonte, on line, 03 abr. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna\\_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml). Acesso em: 04 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**, São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Desserial o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento?. In: \_\_\_\_\_(org.). **Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível**. v. 1, São Paulo: Wak Editora, 2007, p. 81-94.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**, Porto Alegre: Mediação, 2001.

LABARCA, Guillermo. Cuánto se puede gastar en educación? In: **Revista de la CEPAL**. n. 56, p. 163-178, ago.1995. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1995.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Revista em Aberto: Livro Didático e Qualidade de Ensino**. V. 16, n. 69, 1996, on-line. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/231>. Acesso em: 24 fev. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica forma, lógica dialética**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **A produção do espaço**. 4e ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, do original: La production de l'espace. Primeira versão: início fev. 2006. Disponível em: [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02\\_arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf). Acesso em: 05 dez. 2018.

LEMES, Marilene Alves; MORETTI, Cheron Zanini. Educação Popular: Breve História de uma práxis Contrahegemônica. In: **XVII ENDIPE: A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade**, 2014, Fortaleza. Anais eletrônicos. Fortaleza: E-book, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro3/210%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR%20BREVE%20HIST%C3%93RIA%20DE%20UMA%20PR%C3%81XIS%20CONTRA-HEGEM%C3%94NICA.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

LÉNINE, Vladimir Ilitch. Que Fazer? Problemas Candentes do Nosso Movimento. In: \_\_\_\_\_ **Obras Escolhidas**. Lisboa: Editorial Avante, 1977.

LESTON JUNIOR, Odilon. **Globalização, Fronteira e Educação: o Lugar do Livro Didático: Estudo comparado entre as cidades fronteiriças Chuí-Brasil e Chuy-Uruguay**, 2018. 376 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LIGUORI, Guido. Ideologia. *In*: LIGUORI, Guido e PASQUALE, Voza. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA JR., Mário. Onde relaxar em São Gonçalo. **Blog Sim São Gonçalo**. São Gonçalo, 22 jan. 2017. Disponível em: <https://simsaogoncalo.com.br/bairros/onde-relaxar-em-sao-goncalo/>. Acesso em: 23 set. 2019.

LOBOSCO, Laura Tânia. História e Memória, São Gonçalo, 2008 (mimeo).

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes**: uma história política e filosófica. Tradução Sílvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. *In*: FETZNER, Andréa R.. **Ciclos em Revista**: A aprendizagem em diálogo com as diferenças. V. 3. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p, 118-139.

MAPA: distritos de São Gonçalo. **Portal do Município de São Gonçalo**, São Gonçalo: Copyright®, 2017 (?). Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.phpm> Acesso em: 23 set. 2019.

MAPA do Colégio Municipal Presidente Castello Branco: Vista panorâmica. São Gonçalo: **Google Maps**, 2019. <https://www.google.com/maps/@-22.8224133,-43.0520391,243m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR>. Acesso em: 13 dez. 2019. 2020.

MASCHEK, E. de. **Mappa do Município Neutro**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1870. Disponível na Biblioteca do Senado Federal, em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242547>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MINAYO, Maria C. de S.. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARQUES, Guilherme dos Santos Cavotti. **A Porta de Entrada do Brasil**: a recepção dos refugiados no pós-Segunda Guerra na Hospedaria de Imigrantes da Ilha das Flores. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2017.

MARRONI, Paula Carolina Teixeira. **O Livro da Ordem de Cavalaria, de Raimundo Lúlio**: Uma Proposta De Educação Social Pautada no Modelo de Conduta Virtuosa, 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Vinte anos sem Henri Lefebvre**. Palestra proferida no 35º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu/MG, out. 2011. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vUbLUYhDhRw&t=1715s>. Acesso em: 24 mai. 2019.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Manifesto Comunista**. Editora: Paz e Terra, 2004.

MENEGHEL, Stela Nazareth. *et al.*. Femicídios: estudo em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2963-2970, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n9/1413-8123-csc-22-09-2963.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORAES, Didier D. C. Dias de. Livro didático e cultura da impressão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e175373.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MORAES, Rafael. O Governo Castello Branco e a Federação das indústrias do Estado de São Paulo: as bases do "Milagre" (1964-1967). **América Latina en la historia económica**, México, v.23, n. 2, p. 64-90, mai./ago. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-22532016000200064](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-22532016000200064). Acesso em: 19 abr. 2019.

MORDENTI, Raul. Classe Média. In: LIGUORI, Guido e PASQUALE, Voza. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a Educação Brasileira: Os Pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, 9, jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909/12435>. Acesso em: 24 fev. 2019.

MOURA, Sergio De Almeida. **A Avaliação Escolar nos Ciclos de Formação Humana da SME/Goiânia (2001-2004)**, 2018, 187 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MUNIZ, Raquel. Prefeito participa da comemoração de 16 anos do Projeto Se Liga. **Prefeitura Municipal de São Gonçalo**: Secretaria de Esporte e Lazer. São Gonçalo, 05 jul. 2019. Disponível em: <https://www.pmsg.rj.gov.br/?p=3255>. Acesso em: 03 dez. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A África na Escola Brasileira**: Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública (Rio de Janeiro, junho-agosto de 1991). Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

NETTO, José Paulo. **Ideologia e política no último Lukács**. Palestra proferida no Curso Livre: “Lukács”, na TV Boitempo. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jWCjQVptv7w>. Acesso em 20 out. 2019.

NEVES, Lúcia Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Editora Xamã, 2005.

NUNES, Jorge Cesar Pereira. São Gonçalo: Cemitério, lugar de história e arte (2018). **Blog TAFULHAR** (Sobre São Gonçalo). Rio de Janeiro, abr. 2018. Disponível em: <http://www.tafulhar.com.br/2018/04/sao-goncalo-cemiterio-lugar-de-historia.html>. Acesso em: 06 abr. 2019.

O CAIXA dois norte-americanos por trás da extrema direita europeia. **Jornal GGN**, On-line, 15 jun. 2019. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/novademocracia/o-caixa-dois-norte-americanos-por-tras-da-extrema-direita-europeia/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

OGLIARI, Lucas Nunes. **O Conteúdo de Funções na Escola: Rastros dos Movimentos de Reforma nos Livros Didáticos de Matemática do Ensino Fundamental**, 2014, 190 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLAVO de Carvalho questiona se Terra orbita o Sol; o que diz a ciência?. **UOL**, São Paulo, 09 jan. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/redacao/2019/01/09/o-que-a-ciencia-diz-sobre-a-terra-ser-o-centro-do-universo.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.

OLIVEIRA, Cátia R. G. Alves de; SOUZA, Rosa F. de. As faces do livro de leitura. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 25 – 40, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a03v2052.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ONDE está São Gonçalo. On-line. **Mapas do Mundo**, atualizado em 9 de novembro de 2017. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/where-is/sao-goncalo.html>. Acesso em: 16 set. 2019.

O PDT: História. *In: PDT 12*. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

OUSADO. *In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAMPLONA, Rosane. Os três grãos de milho. *In: PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. Coleção Eu Gosto /2º ano. Letramento e Alfabetização*. 5ª ed.. São Paulo: IBEP, 2014d. p. 92-93.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. **Coleção Eu Gosto/ 4º ano: Língua Portuguesa**. 5ª ed.. São Paulo: IBEP, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Coleção Eu Gosto /5º ano: Língua Portuguesa.** 5ª ed.. São Paulo: IBEP, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Coleção Eu Gosto/1º ano: Letramento e Alfabetização.** 5ª ed.. São Paulo: IBEP, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Coleção Eu Gosto/2º ano: Letramento e Alfabetização.** 5ª ed.. São Paulo: IBEP, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Coleção Eu Gosto/3º ano: Letramento e Alfabetização.** 5ª ed.. São Paulo: IBEP, 2014e.

PENNA, Fernando de Araújo. “escola sem partido”. [Entrevista concedida a] Associação Nacional de Pós-Graduação. **Anped**, Série "Conquistas em Risco", on-line, 20 abr. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PEREIRA, Ana Valeria Dias. **A Bancada dos Empregadores no FNT** (Fórum Nacional do Trabalho), 2008, 118 f., Monografia (Graduação em História). Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/RJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Democracia na Perspectiva dos Profissionais da Educação em São Gonçalo/RJ em Face às Políticas Públicas Educacionais**, 2011, 205 f., Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/RJ, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p.7-26, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a01n108.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação Tamoio. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132010000200007>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PESSÔA, José Simões Belmont. Casa e Capela da Fazenda Colubandê. *In: Patrimônio de Influência Portuguesa*. São Gonçalo/Rio de Janeiro/Brasil, 2007 (?). Disponível em: <https://www.hpip.org/pt/heritage/details/1323>. Acesso em: 23 set. 2019.

PINHO, Osmundo de Araújo. "A vida em que vivemos": raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.1, jan./abr. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2006000100010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100010&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 02 abr. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. Porto: Portucalense, 1971.

\_\_\_\_\_. **As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POPULAÇÃO DO BRASIL: em 2019. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em 05 fev. 2020.

PRADO, Clodoaldo José Bueno do; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica sob o foco da formação da consciência espacial cidadã. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.4, p.365-389, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400365&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400365&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 abr. 2019.

PRALON, Lucia Helena. **As imagens da saúde em livros didáticos de ciências**. 2011, Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. Cidade: Estatísticas do Município. São Gonçalo, on-line, 2019. Disponível em: [https://www.saogoncalo.rj.gov.br/?page\\_id=34](https://www.saogoncalo.rj.gov.br/?page_id=34). Acesso em: Acesso em: 30 ago. 2019.

PREVIDENTE. *In*: **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 30 mar. 2019.

RAHE, Marta Banducci. **Inovações Incorporadas ou “Modernidades Abandonadas”?** Uma Investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de campo grande, sul do estado de mato grosso (1931-1961), 2015, 199 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

RAMIL, Chris de Azevedo. **A Iconografia e a Iconologia nos Livros Didáticos das Edições Tabajara: Um Estudo das Imagens na Coleção Guri (Rio Grande do Sul, Década de 1960)**, 2018, 398 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

REZNIK, Luís; ARAÚJO, Marcelo da Silva. Imagens constituindo narrativas: fotografia, saúde coletiva e construção da memória na escrita da história local. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.14, n.3, jul./set. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000300017>. Acesso em: 22 fev. 2019.

REZNIK, Luís; FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Imigração no Brasil e a hospedaria da Ilha das Flores**. 1ª ed. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2015.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. **Ensino de história e identidades: currículo e livro didático de Joaquim Silva**, 2015, 285 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RIBEIRO, Stephanie. Meghan Markle: Negra? Branca? O limbo sobre sua identidade racial. **GELEDÉS**: Instituto da Mulher Negra, 31 mai. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/meghan-markle-negra-branca-o-limbo-sobre-sua-identidade-racial/>. Acesso em 28 fev. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Instituto de Segurança Pública (Série Estudos-2). **Dossiê Mulher: 2019**. Flávia Vastano Manso e Vanessa Campagnac (org.). 14ª. ed. Rio de Janeiro: RioSegurança, 2019. Disponível em: [http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp\\_imagens/uploads/DossieMulher2019.pdf](http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/DossieMulher2019.pdf). Acesso em 15 mar. 2020.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, GONÇALVES, Marcia de Almeida; FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Caixa da história**: São Gonçalo: guia do professor. Niterói: Imprinta Express, 2006.

ROSA, Daniel Pereira. São Gonçalo, Divisão do Trabalho na Metrópole e a Formação da Nova Periferia Metropolitana. **Revista Tamoios**. São Gonçalo, Ano VI. n. 1, p. 19-33, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/viewFile/1166/3029>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n.4, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n4/v26n4a13.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ROZA, Luciano Magela. **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos**, 2014, 268 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SACRAMENTO, Cristina Carla. **"Homens de cor" representados por "homens de letras"**: uma análise de livros didáticos de História do Brasil do século XIX. 2018, 296 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, Campinas/ SP, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332011> . Acesso em: 15 jan. 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Capecó: Argos, 2014.

SANTANA, Bianca. Quem é mulher negra no Brasil? Colorismo e o mito da democracia racial. **Cult.**, São Paulo, on-line, 8 mai. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/colorismo-e-o-mito-da-democracia-racial/>. Acesso em 26 fev. 2019.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro; OLIVA, Terezinha Alves de. As multifaces de "Através do Brasil". **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 101-121, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200005>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SANTOS, Virgílio F. M. dos. Estatística descritiva básica e centralidade. **Blog Análise de Dados**, Campinas, 10 mar. 2017. Disponível em: <https://www.fm2s.com.br/estatistica-descritiva-basica-e-centralidade/>. Acesso em 25 fev. 2019.

SÃO GONÇA (Live). Intérpretes: Seu Jorge e Caetano Veloso. Cafuné Produções Artísticas e Editoriais Ltda, On-line, 21 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nRshoehRVic>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SÃO GONÇALO (RJ). Portaria SEMED Nº16/2011. Homologa o Parecer CME/SG Nº 009/11, referente a reestruturação de Ciclos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 14 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024. V conferência Municipal de educação de São Gonçalo. Adequação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 08 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. Lei Nº 056/2006, de 24 de agosto de 2006. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 2006b.

\_\_\_\_\_. Lei 704/2017. Dispõe sobre o tombado como patrimônio público e cultural da cidade. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria 001/SEMEC/99, de 12 de janeiro de 1999. Estabelece as normas gerais de ensino da rede escolar pública do Município de São Gonçalo e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 15 jan. 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer CME nº 001/02. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 23, 24 e 25 fev. 2002.

\_\_\_\_\_. Parecer C.M.E. n.º 004/04. Aprova o Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino São Gonçalo. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 29 set. 2004a.

\_\_\_\_\_. Portaria SEMED/010/04, de 25 de outubro de 2004. Homologar o Parecer/CME/004/04, que aprova o Regimento Escolar Básico Da Rede Pública Municipal De Ensino De São Gonçalo. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 25 out. 2004b.

\_\_\_\_\_. Portaria SEMED/007/06. Homologar o Parecer Nº 007/06, que “regulariza a vida escolar de alunos do 3º Ciclo de estudos (Ensino Fundamental regular noturno) do Colégio Municipal Ernani Faria”. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 22 jun. 2006a.

\_\_\_\_\_. Resolução 001/SEMED/2009. Estabelece as nomenclaturas a serem utilizadas nas turmas das diversas modalidades de ensino e projetos, referentes às escolas públicas da rede municipal. Diário Oficial do Município de São Gonçalo/RJ. São Gonçalo, 21 dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4ª ed.. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed.. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEPE: SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Rede Municipal: Assembleia Extraordinária. Blog do SEPE – São Gonçalo. São Gonçalo, 07 fev. 2020. Disponível em: <http://sepe-sg.blogspot.com/2020/02/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019 – Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n134/0101-6628-sssoc-134-0034.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Samanta Oliveira da; TIRADENTES, Cibele Pimenta; SANTOS, Solange Xavier dos. Decomposição e ciclagem de nutrientes: uma análise da abordagem do livro didático e da prática docente no ensino médio. **Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia**. Bogotá, n. 4, jan./jun. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-38142019000100057&lang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142019000100057&lang=pt). Acesso em: 21 fev. 2020.

SILVA, Giane Maria da. **Usos do Livro Didático de Letramento e Alfabetização Pelos Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2016, 343 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Iara Augusta da. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (Pnld Em) e o Mercado Editorial (2003-2011)**, 2013, 265 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**. [on-line]. 2012, v.37, n.3, p.803-821. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVA, Samanta Oliveira da; TIRADENTES, Cibele Pimenta; SANTOS, Solange Xavier dos. Decomposição e ciclagem de nutrientes: uma análise da abordagem do livro didático e da prática docente no ensino médio. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, Bogotá, n. 45, on-line, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n45/0121-3814-ted-45-00057.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SILINGOVSKI, Regina Rita Liberati (Org.). **Normas e padrões para trabalhos acadêmicos e científicos da Unoeste**. 4.ed. eletr. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: Unoeste, 2019.

SISTEMA do material didático. **FNDE**: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoimadnet/iniciarSistema.action>. Acessos em: out./nov. 2019.

SOUZA, Charles Benedito Gemaque, A contribuição de Henri Lefebvre para reflexão do espaço urbano da Amazônia. **Confins: Revista franco-brasileira de geografia [On-line]**, Paris e São Paulo, 21 mar. 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/5633>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v. 2. Belo Horizonte/MG : Argvmentvm, 2009.

TABELA dos Valores Nominais do Salário Mínimo. **Guia Trabalhista**. (On-line), 01 jan. 2019. Disponível em: [http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario\\_minimo.htm](http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm) - Acesso em: 10 abr. 2020.

TABELA 6403: População, por cor ou raça/ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil (2012-2014). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403> . Acesso em 19 dez. 2019.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos” e a cidade: O papel da escola na construção do direito à cidade. *In*: **Revista Tamoios**, São Gonçalo/RJ, Ano IV, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/652/687>. Acesso em: 16 mar. 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**: A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **La justicia curricular**: el caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Globalización e interdisciplinariedad**: el currículo integrado. Cuarta edición. Madrid/ES: Morata, 2000.

\_\_\_\_\_. **Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas**. Madrid/ES: Morata, 2017.

TUON, Ligia. VEJA como os deputados votaram em 1º turno a reforma da previdência. **Exame**: Economia. São Paulo, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://exame.com/economia/veja-como-os-deputados-votaram-em-1o-turno-a-reforma-da-previdencia/> . Acesso em: 11 set. 2019.

UFJF concede título de professor Honoris Causa a Ailton Krenak. **UFJF Notícias**: Campus e comunidade. Juiz de Fora, 15 fev. 2016. Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/noticias/2016/02/15/ufjf-concede-titulo-de-professor-honoris-causa-a-ailton-krenak>. Acesso em: 30 mar. 2020.

VIEIRA, Glaucia Marcondes. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e livros didáticos de matemática**, 2013, 277 f., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VILLALOBOS. Isabel. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP**, 2014, 261 f., Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VITIELLO, Marcio Abondanza. **Mediações do estado e cerceamento midiático no ensino de Geografia interferências na produção e distribuição de livros didáticos**, 2017, undefined f., Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

WÖLBERT, Alex. Tamoio F.C. e o Glamour dos Antigos Carnavais. **Blog Histórias Contadas por aí**. São Gonçalo, 07 fev. 2015. Disponível em: <https://historiasporai.blogspot.com/2015/02/tamoio-fc-e-o-glamour-dos-antigos.html> . Acesso em: 13 dez. 2019.

WOOD, Ellen. M.. **Democracia Contra Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

- **Análise do livro didático:** \_\_\_\_\_
- **Público alvo:** \_\_\_\_\_

Tema :		Quantidade de páginas com imagens	Quantidade de páginas com imagens tipo desenho	Quantidade de páginas com imagens tipo fotografia	Quantidade de páginas com imagens tipo reprodução de obra de arte, livros e outros.	Observações:
Questões de raça: o negro, o branco e o indígena						
Quantidade de páginas – geral:						
TOTAL						
Com negros	Exercendo profissões que necessitam de curso superior					
	Exercendo profissões que NÃO necessitam de curso superior					
	Exercendo função de comando					
	Exercendo função de comandado					
	Em situação de destaque (maior número, na frente da fila, maior tamanho, dentre outros)					
	Em situação estereotipada (folclore ou outra)					
	Em situação de riqueza e/ou realeza					
	Em situação de pobreza					
	Em situação de aparente classe média					
Com brancos	Exercendo profissões que necessitam de curso superior					
	Exercendo profissões que NÃO necessitam de curso superior					
	Exercendo função de comando					
	Exercendo função de comandado					
	Em situação de destaque (maior número, na frente da fila, maior tamanho, dentre outros)					
	Em situação estereotipada (folclore ou outra)					

	Em situação de riqueza e/ou realeza					
	Em situação de pobreza					
	Em situação de aparente classe média					
Com indígenas	Exercendo profissões que necessitam de curso superior					
	Exercendo profissões que NÃO necessitam de curso superior					
	Exercendo função de comando					
	Exercendo função de comandado					
	Em situação de destaque (maior número, na frente da fila, maior tamanho, dentre outros)					
	Em situação estereotipada (folclore ou outra)					
	Em situação de riqueza e/ou realeza					
	Em situação de pobreza					
	Em situação de aparente classe média					
Questões de gênero: mulheres e homens		Quantidade de páginas com imagens	Quantidade de páginas com imagens tipo desenho	Quantidade de páginas com imagens tipo fotografia	Quantidade de páginas com imagens tipo reprodução de obra de arte, livros e outros.	Observações:
Quantidade de páginas - geral=						
TOTAL						
Com mulheres  heterossexuais	Exercendo profissões que necessitam de curso superior					
	Exercendo profissões que NÃO necessitam de curso superior					
	Exercendo função de comando					
	Exercendo função de comandado					
	Em situação de destaque (maior número, na frente da fila, maior tamanho, dentre outros)					
	Em situação estereotipada (folclore ou outra)					

	Em situação de riqueza e/ou realeza					
	Em situação de pobreza					
	Em situação de aparente classe média					
Com homens  heterossexuais	Exercendo profissões que necessitam de curso superior					
	Exercendo profissões que NÃO necessitam de curso superior					
	Exercendo função de comando					
	Exercendo função de comandado					
	Em situação de destaque (maior número, na frente da fila, maior tamanho, dentre outros)					
	Em situação estereotipada (folclore ou outra)					
	Em situação de riqueza e/ou realeza					
	Em situação de pobreza					
	Em situação de aparente classe média					
Com mulheres  homossexuais	Exercendo profissões que necessitam de curso superior					
	Exercendo profissões que NÃO necessitam de curso superior					
	Exercendo função de comando					
	Exercendo função de comandado					
	Em situação de destaque (maior número, na frente da fila, maior tamanho, dentre outros)					
	Em situação estereotipada (folclore ou outra)					
	Em situação de riqueza e/ou realeza					
	Em situação de pobreza					
Em situação de aparente classe média						
Com	Exercendo profissões que necessitam de curso superior					

homens homossexuais	Exercendo profissões que NÃO necessitam de curso superior					
	Exercendo função de comando					
	Exercendo função de comandado					
	Em situação de destaque (maior número, na frente da fila, maior tamanho, dentre outros)					
	Em situação estereotipada (folclore ou outra)					
	Em situação de riqueza e/ou realeza					
	Em situação de pobreza					
	Em situação de aparente classe média					

Questões de classe		Quantidade de páginas com imagens	Quantidade de páginas com imagens tipo desenho	Quantidade de páginas com imagens tipo fotografia	Quantidade de páginas com imagens tipo reprodução de obra de arte, livros e outros.	Observações:
Quantidade de páginas - geral						
<b>TOTAL</b>						
Questões de classe	Ricos					
	Pobres					
	Classe Média					
	Realeza					
	Ricos e pobres em harmonia					
	Ricos e pobres em conflito					
	Ricos explorando os pobres					
	Ricos sendo amigos dos pobres					
	Ricos sendo heróis					
	Pobres sendo heróis					
	<b>Outras situações:</b>					



**APÊNDICE B - O PRIMEIRO MOMENTO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (TABELAS 1 E 2)**

Tabela 1 dos apêndices: Produções sobre Ciclos de Formação no catálogo da CAPES

Teses/dissertações	Produções sobre <i>Ciclos de Formação</i>					
	Nacionais (102/100%)		Região Sudeste (40/39%)		Rio de Janeiro (7/18%)	
Dissertações	10.039	100%	4.025	40%	851	21%
Teses	3.852	100%	1.883	49%	345	18% / 9%
Total	14.109	100%	5.990	42%	1.196	20%

Fonte: CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessos em: 2018.

Tabela 2 dos apêndices:  
Produções sobre Ciclos de Aprendizagem/ Catálogo CAPES

Teses/dissertações	Produções sobre <i>Ciclos de Aprendizagem</i>					
	Em Instituições localizadas no Brasil (71)		Em Instituições localizadas na Região Sudeste (28)		Em Instituições localizadas no Rio de Janeiro (4)	
Dissertações	7.147		3.062		435	
Teses	2.934		1.580		197	
Total	10.081		4.642		632	

Fonte: CAPES/Catálogo de Teses e Dissertações:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessos em: 2018.

### APÊNDICE C – TABELA 3

Nessa tabela organizamos os títulos que foram selecionados durante a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sob as palavras-chave: Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem.

Esses títulos foram selecionados para a etapa de análise com a leitura dos resumos e nova classificação.

A legenda com as classificações realizadas encontram-se após a tabela.

Tabela 3 dos apêndices: Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem.

Nº	PRODUÇÕES	CICLO	PRIORIDADE	SITUAÇÃO
01	ALVES, LUCIANA PIRES. APRENDER COMO INVENÇÃO: OUTRA POLÍTICA COGNITIVA NUMA ESCOLA (RE)INVENTADA' 10/06/2013 253 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ	F	P1	U
02	BRAGA, LUCIANA DE LACERDA DIAS. Espaço Escolar e Trabalho Docente: memórias e representações' 09/03/2015 105 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	F	P2	U
03	CABRAL, GIOVANNA RODRIGUES. Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadora sem um município de pequeno porte: o que dizemos sujeitos dessa formação?' 11/04/2015 302 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	F	P2	U
04	CALDAS, ALESSANDRA DA COSTA BARBOSA NUNES. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantes pensantes' de currículos' 27/01/2015 174 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS	A	P2	U
05	CERDEIRA, DIANA GOMES DA SILVA. Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar' 22/02/2015 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CFCH	A	P2	R
	CERDEIRA, DIANA GOMES DA SILVA. Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar' 22/02/2015 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CFCH	F	P2	R
06	CHABALGOITY, DIEGO. A CONSTRUÇÃO DA ONTOLOGIA DO OPRIMIDO: Estudo do pensamento filosófico em Paulo Freire' 25/02/2014 190 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO	F	P2	U

	GRAGOATÁ			
07	CORREA, CINTIA CHUNG MARQUES. TRABALHO DOCENTE E REFORMULAÇÃO CURRICULAR: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Petrópolis' 22/06/2016 258 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP	<b>A</b>	<b>P2</b>	<b>R</b>
	CORREA, CINTIA CHUNG MARQUES. TRABALHO DOCENTE E REFORMULAÇÃO CURRICULAR: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Petrópolis' 22/06/2016 258 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>R</b>
08	CORREA, PRISCILA MONTEIRO. Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização' 26/03/2015 192 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>U</b>
09	COUTO, CREMILDA BARRETO. HABITUS PROFESSORAL EM FACE DA IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE CASIMIRO DE ABREU/RJ' 31/03/2014 227 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>U</b>
10	CRAVEIRO, CLARISSA BASTOS. Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)' 03/04/2014 175 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
11	CRUZ, LARISSA FROSSARD RANGEL. AVALIAÇÃO EXTERNA E QUALIDADE DE ENSINO: apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais de Macaé/RJ' 28/03/2014 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
12	CUNHA, ANTONIO EUGENIO. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO' 21/07/2015 162 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL CENTRO I	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
13	CUNHA, ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA. POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS COMO O NOME DA DEMOCRACIA: O CASO DE RONDONÓPOLIS (MT)' 08/01/2015 237 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS	<b>A</b>	<b>P1</b>	<b>R</b>
	CUNHA, ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA. POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS COMO O NOME DA DEMOCRACIA: O CASO DE RONDONÓPOLIS (MT)'	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>R</b>

	08/01/2015 237 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS			
14	GRANJA, TANIA DE ASSIS SOUZA. Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro 2013' 28/11/2013 203 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>A</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
15	JUNIOR, PAULO MELGACO DA SILVA. Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar' 22/08/2014 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
16	LEITE, SUZIANE DE SANTANA. Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência ' 25/02/2016 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>U</b>
17	LIMA, MARIA DE FATIMA MAGALHAES DE. Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos.' 11/04/2016 226 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: www.dbd.puc-rio.br	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
18	LOPES, TELMA JANNUZZI DA SILVA. A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM CRIANÇAS DO 2º AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL' 30/07/2014 159 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL CENTRO I	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
19	MACEDO, REGINA COELI MOURA DE. Desinvisibilizando práticas de qualidade nos cotidianos de uma escola pública' 29/04/2014 277 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>A</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
20	MARQUES, ROBERTO. "QUE ESCOLA É ESSA QUE NÓS QUEREMOS?" PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE UMA ESCOLA NAS PERSPECTIVAS DOCENTES' 06/03/2013 300 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
21	MATHEUS, DANIELLE DOS SANTOS. O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo' 04/11/2013 219 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>A</b>	<b>P2</b>	<b>R</b>
	MATHEUS, DANIELLE DOS SANTOS. O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo' 04/11/2013 219 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>R</b>

	Depositária: Rede Sirius			
22	MURY, RITA DE CASSIA XIMENES. Memórias do/no Instituto de Educação de Nova Friburgo: (re)construindo práticas e sentidos' 10/04/2015 202 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
23	NASCIMENTO, ANTONIO EUGENIO DO. ACONTECIMENTOS COTIDIANOS E PROCESSOS CURRICULARES Currículos possíveis e práticas cotidianas na diversidade e na produção da escola pública popular' 08/12/2015 347 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS	<b>A</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
24	OLIVEIRA, ANA CRISTINA PRADO DE. As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar nas escolas municipais do Rio de Janeiro' 15/09/2015 284 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
25	OLIVEIRA, FRANCISCO GILSON RODRIGUES. A educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa: antagonismos, distanciamentos e aproximações' 16/12/2013 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>U</b>
26	OLIVEIRA, JANE CORDEIRO DE. Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares' 10/04/2015 178 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>U</b>
27	OLIVEIRA, LUISA XAVIER DE. Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: Um estudo sobre o Prêmio "Escola Nota Dez" 15/07/2016 166 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
28	OLIVEIRA, MARIZA DA GAMA LEITE DE. Debates e embates na instrução pública primária e seus efeitos nas Práticas do Instituto Ferreira Viana (Rio de Janeiro, 1929-1940)' 30/03/2015 379 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO FDE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
29	ORLANDO, EVELYN DE ALMEIDA. "Educar-se para educar": o projeto pedagógico do monsenhor Álvaro Negromonte dirigido a professoras e famílias através de impressos (1936-1964)' 29/01/2013 371 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>A</b>	<b>P2</b>	<b>R</b>
	ORLANDO, EVELYN DE ALMEIDA. "Educar-se para educar": o projeto pedagógico do monsenhor Álvaro Negromonte dirigido a professoras e famílias através de impressos (1936-1964)' 29/01/2013	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>R</b>

	371 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius			
30	PEIXOTO, VIVIANE GUALTER. TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais' 22/03/2013 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>U</b>
31	REIS, ANDREA PIERRE DOS. FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: SER PROFESSOR EM TEMPOS DE DIVERSIDADE' 16/12/2014 226 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
32	ROSA, ALESSANDRA VICTOR DO NASCIMENTO. Pesquisando a relação Educação integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?' 11/04/2016 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
33	SANTOS, ALDALEA FIGUEIREDO DOS. A SALA DE LEITURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE NITERÓI: imagens e simbolismos' 20/02/2014 156 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
34	SANTOS, JAIRO CAMPOS DOS. "O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): Origens, implantação, resultados e percepções?" 03/12/2014 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
35	SILVA, MARIA LUIZA CANEDO QUEIROZ DA. Famílias e Escolas: Agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade da qualidade para as novas gerações?' 19/04/2013 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <a href="http://www.dbd.puc-rio.br">http://www.dbd.puc-rio.br</a>	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
36	SOARES, ANA PAULA BATALHA RAMOS. Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da Educação Básica' 31/03/2014 335 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
37	SOFISTE, JUAREZ GOMES. INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA: UMA PEDAGOGIA PARA FILOSOFAR' 18/05/2016 304 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP.	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>
38	SOUZA, GLORIA MARIA ANSELMO DE. Avaliação	<b>F</b>	<b>P1</b>	<b>U</b>

	emancipatória e gestão democrática: caminhos para a construção de uma escola transformadora no município de Niterói' 01/08/2016 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: 393			
39	TOME, CLAUDIA MARIA FELICIO FERREIRA. DE QUE INCLUSÃO... Formação, Currículo e Diferença no âmbito da Secad/Secadi' 13/12/2016 329 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>A</b>	<b>P2</b>	<b>R</b>
	TOME, CLAUDIA MARIA FELICIO FERREIRA. DE QUE INCLUSÃO... Formação, Currículo e Diferença no âmbito da Secad/Secadi' 13/12/2016 329 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>R</b>
40	VAREJAO, JOANA DARC SOUZA FEITOZA. Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente' 16/04/2014 255 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH	<b>F</b>	<b>P2</b>	<b>U</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessos em: mar./abr./mai. 2018

#### Legenda:

<b>F</b>	Título que apareceu no levantamento sobre “Ciclos de Formação”
<b>A</b>	Título que apareceu no levantamento sobre “Ciclos de Aprendizagem”
<b>P1</b>	Título selecionado como Prioridade 1 para leitura do resumo e nova classificação
<b>P2</b>	Título selecionado como Prioridade 2 para leitura do resumo e nova classificação
<b>R</b>	Título repetido – que aparece nas duas pesquisas
<b>U</b>	Título que aparece uma única vez

### APÊNDICE D – TABELA 4

Dissertações de Mestrado produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO), encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio da busca com a palavra-chave: CICLOS.

Tabela 4 dos apêndices: Produções encontradas com a palavra-chave CICLOS

Nº	Produções encontradas com a palavra-chave CICLOS
01	VIDAL, ANDRESSA FARIAS. " Esse já tá reprovado!" UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À REPROVAÇÃO ESCOLAR NUMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS' 09/04/2015 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro .
02	SILVA, DEBORA DIAS GOMES DA. GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS' 15/08/2013 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO.
03	CHAVES, CLAUDIA CLARO. VOZES DOCENTES NO CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DA SME/RJ' 06/07/2016 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO.
04	TRINDADE, REGINA APARECIDA CORREIA. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EJA: UM ESTUDO DOCUMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI' 11/08/2015 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
05	VIEIRA, ANDREA REIS. ENTURMAÇÕES DIFERENCIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS TURMAS DE PROJETO NO RIO DE JANEIRO E OUTRAS EXPERIÊNCIAS' 26/02/2016 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO.
06	SANTOS, VERA REGINA SOUZA DOS. Políticas de currículo no âmbito escolar: Um olhar sobre o ciclo de alfabetização no Rio de Janeiro' 29/09/2014 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO.

Fonte: Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessos em: abr. mai. 2018.

## APÊNDICE E - TABELAS E QUADROS REFERENTES AO SEGUNDO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Diante das novas experiências e orientações recebidas, optamos pela realização de novas buscas a partir das palavras-chave: “Ciclos e Livros didáticos”, “Ciclos escolares e livros didáticos”, “Ciclos e o uso dos livros didáticos” e “Ciclos escolares e o uso dos livros didáticos”, refinando a busca para o recorte temporal de 2008 a 2018, o tipo de produção como tese de doutorado, “Ciências Humanas”, como a grande área do conhecimento e “Educação” para as áreas de refinamento como: nome do programa, área de concentração e de avaliação.

Dessas buscas obtivemos os resultados que seguem a numeração das tabelas dos apêndices:

Tabela 5 dos apêndices: a busca em Teses e Dissertações – Total: 3.855

Recorte temporal	Tipo de produção	Grande Área do Conhecimento	Programa, área de concentração e avaliação	Palavra-chave	Total de produções encontradas
2008 a 2018	Teses de Doutorado	Ciências Humanas	Educação	Ciclos e Livros Didáticos	3855
				Ciclos Escolares e Livros Didáticos	3855
				Ciclos e o uso dos livros didáticos	3858
				Ciclos escolares e o uso dos livros didáticos	3858

Com esse grande número de obras levantadas (3858), resolvemos realizar mais um refinamento e buscamos definir apenas as universidades localizadas no estado do Rio de Janeiro (eram 38 opções de instituições de ensino superior<sup>118</sup>),

Assim, obtivemos os seguintes resultados:

<sup>118</sup> Contabilizando as produções de Mestrado, tivemos 59 instituições e um número de 12237 produções. Assim, recortamos para as instituições de nível superior no estado do Rio de Janeiro que, com as produções do Mestrado, ficaram as mesmas universidades. Ou seja, somamos 820 produções e novamente a UNIRIO não apareceu. O que nos levou novamente a contabilizar a Universidade separadamente, como especificado mais adiante.

Tabela 6 dos apêndices:: Busca em Teses de Doutorado: Total: 312

Recorte temporal	Tipo de produção	Grande Área do Conhecimento	Programa, área de concentração e avaliação	Universidades disponibilizadas para pesquisa	Palavra-chave	Total de produções encontradas
2008 a 2018	Teses de Doutorado	Ciências Humanas	Educação	UERJ UFF UFRJ	Ciclos e Livros Didáticos	312
					Ciclos Escolares e Livros Didáticos	312
					Ciclos e o uso dos livros didáticos	312
					Ciclos escolares e o uso dos livros didáticos	312

Elegemos a palavra-chave “Ciclos escolares e o uso dos livros didáticos” para busca nos títulos das trezentos e duas produções e encontramos:

- 01 (uma) produção que continha a palavra *Ciclos*: “Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)”
- 01 (uma) produção com a palavra *Livro*: “Uma Livraria Entre o Solar e a Escola: Educação, Livros e Leitores na História de Ao Livro Verde”
- 01 (uma) produção com as palavras *Livros Didáticos*: “Lugar de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História”

Tomando esse resultado, realizamos uma leitura atenta dos 309 (trezentos e nove) títulos restantes, com o intuito de analisa-los e classifica-los em categorias que pudessem fornecer pistas sobre a presença, nos interiores das produções, de conteúdos em relação aos “Ciclos Escolares e o uso de Livros Didáticos”.

O resultado dessa análise foi a classificação dos 309 (trezentos e nove) título restantes em dezessete categorias, conforme a tabela que segue:

Tabela 7 dos apêndices: Categorias: Total: 17 - Produções: Total 309

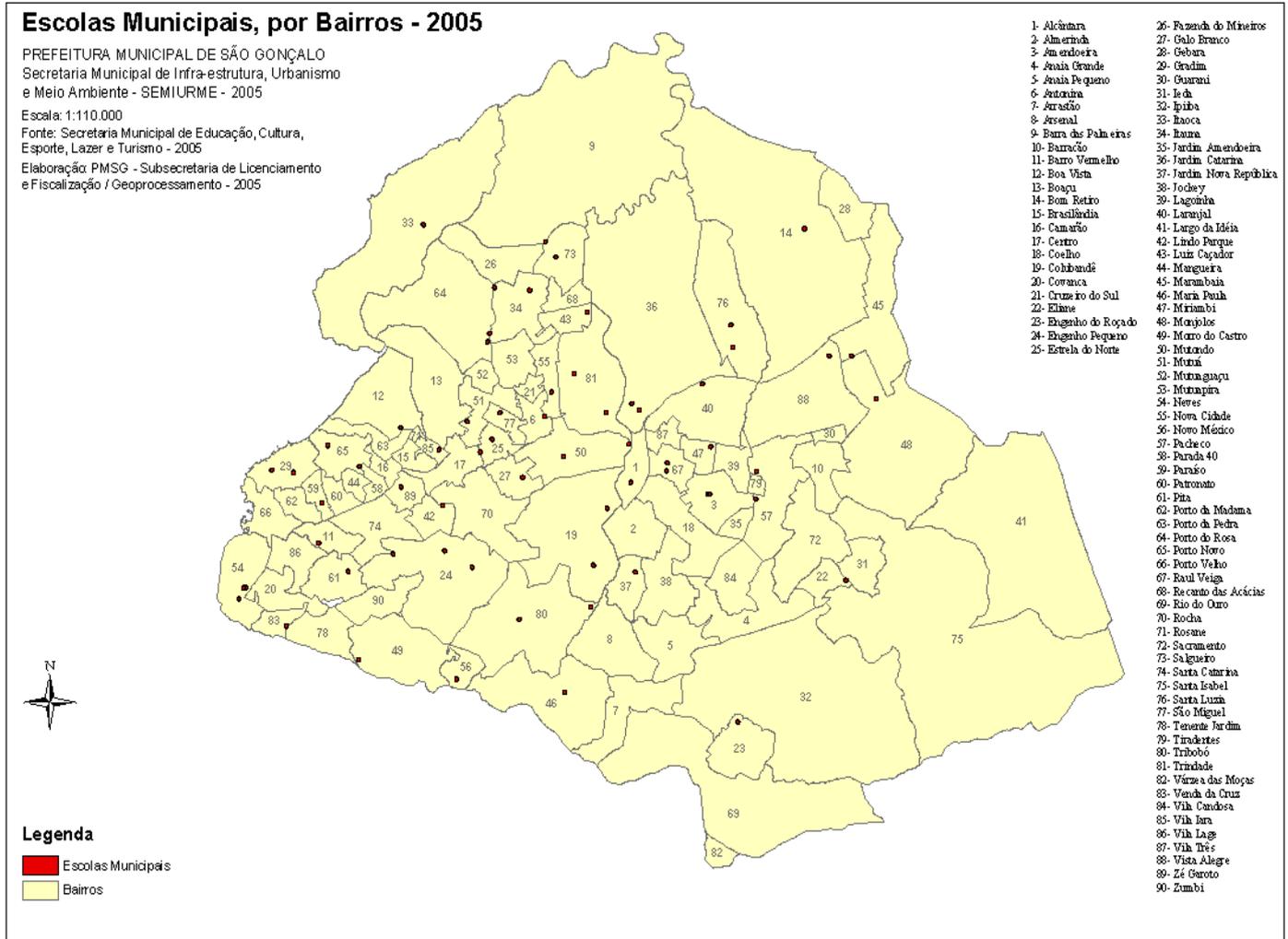
Nº de ordem	Categorias (em ordem alfabética)	Quantidade	Assuntos tratados	Exemplos de títulos
01	BIOGRAFIAS	06	Biografias e história da educação	“Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e as Redes do Kindergarten (1883-1910)”
02	CULTURAS	17	Artes em geral: cinema, música, dança, etc.	“A música e a criação de valores na educação”
03	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	10	Sujeitos da EJA, formação de professores, programas, etc.	“Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades”

04	EDUCAÇÃO/ DIVERSIDADE	26	Gestão, avaliação, espaços informais (museus, favelas, etc), família, etc.	“CONSTRUINDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSEAL: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal”
05	ESPORTE E SAÚDE	10	Corpo, esporte, saúde.	“A educação do corpo no projeto anisiano de educação”
06	FILOSOFIA	10	Filosofia infantil, Gramsci, ética, etc.	“A filosofia no ensino médio. contribuições da filosofia da práxis de a. Gramsci”
07	HISTÓRIA	27	História da Educação, História dos movimentos sociais, etc.	“Protagonismo estudantil na democratização cotidiana da escola: das ocupações à gestão democrática no CE Amaro Cavalcanti”
08	INCLUSÃO	17	Vida da pessoa com deficiência: escola, trabalho, etc.	“Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais”
09	INFÂNCIA	24	Infância, trabalho lúdico, movimentos sociais, direitos, etc.	“PALAVRAS QUE CONTAM: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil”
10	LEITURAS	08	Práticas de leitura, gêneros literários, literatura, etc.	“Aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II – Campus Humaitá”
11	METODOLOGIA	06	Metodologia, epistemologia, etc.	“Teoria marxista do conhecimento: contribuições do materialismo dialético para a pesquisa em Educação”
12	NEGRITUDE E MULHERES	17	Questões raciais e de gênero.	“Vigiar, Punir, Educar e Matar: Discursos de disciplinamento, controle e extermínio da população preta e pobre do Rio de Janeiro”
13	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	43	Influências do mercado internacional e nacional, políticas, currículos, conhecimento, etc	“Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar”
14	PROFESSORES	36	Formação de professores, o ato de ensinar, educação rural, pública, etc.	“AS PEQUENAS COMUNIDADES RURAIS E O OFÍCIO DE ENSINAR: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)”
15	TECNOLOGIA	23	História da tecnologia, crianças, jovens, educação, etc.	“Das máquinas de ensinar aos netbooks: tradição, inovação e tradução”
16	UNIVERSIDADE	23	Cotidiano a nível macro e micro dos sujeitos que fazem a universidade, etc.	“Publicar ou perecer: uma análise crítico-normativa das características e dos efeitos dos modelos cientométrico e bibliométrico adotados no Brasil”
17	VIOLÊNCIA	06	Sistema prisional, territórios pacificados, etc.	“Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e Escolas: os efeitos das UPPs sobre aspectos educacionais na Grande Tijuca”

## **ANEXOS**

## ANEXO A – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Mapa 3 (no ANEXO A): Localização das escolas por bairros



Fonte: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>. Acesso em: 30 mar. 2020

**ANEXO B – RELAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO ATUALIZADA EM JULHO/2019**

**ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS  
COORDENAÇÃO DE ESTATÍSTICA/MATRICULA – 2019**

**RELATÓRIO**

1. 4301 - C.M. Presidente Castello Branco  
A unidade atende a 51 turmas.
2. 4302 – C.M. Ernani Faria  
A unidade atende a 22 turmas.
3. 4303 – C.M. Estephânia de Carvalho  
A unidade atende a 37 turmas.
5. 4305 - E.M. Alberto Pasqualini  
A unidade atende a 12 turmas.
6. 4306 – E.M. Almirante Alfredo Carlos Soares Dutra  
A unidade atende a 24 turmas.
7. 4307 - C.M, Amaral Peixoto  
A unidade atende a 25 turmas.
8. 4308 – E.M. Carlos Drummond de Andrade  
A unidade atende a 19 turmas.
9. 4309 - E.M. Dep. José Carlos Brandão Monteiro  
A unidade atende a 08 turmas.
10. 4310 - E.M. Desemb. Ronald de Souza  
A unidade atende a 10 turmas.
11. 4311 - E.M. Dr. Armando Leão Ferreira  
A unidade atende a 10 turmas.
12. 4312 - E.M. Dr. Heráclito Fontoura Sobral Pinto  
A unidade atende a 12 turmas, com vagas nas etapas.
13. 4313 - E.M. Duque Estrada  
A unidade atende a 16 turmas.
14. 4314 - E.M. Elpídio dos Santos  
A unidade atende a 08 turmas, com vagas nas etapas.

15. 4315 - E.M. Florisbala Maria Nunes Haase  
A unidade atende 17 turmas.
16. 4316 - E.M. Gov. Roberto da Silveira  
A unidade atende a 10 turmas.
17. 4317 - C.M. Irene Barbosa Ornellas  
A unidade atende a 49 turmas, tendo vagas em algumas etapas.
18. 4318 - E.M. João Aires Saldanha  
A unidade atende a 05 turmas.
19. 4319 - E.M, Joaquim Lavoura  
A unidade atende a 18 turmas.
20. 4320 - E.M. José Manna Junior  
A unidade atende a 16 turmas.
21. 4321 - E.M. Jovita Maria de Jesus  
A unidade atende a 10 turmas.
22. 4322 - E.M. Leda Vargas Giannerini  
A unidade atende a 14 turmas, com vagas em todas as etapas.
23. 4323 – E.M. Leonor Correa  
A unidade atende a 12 turmas, com vagas nos 4° e 5° ano.
24. E.M. Luiz Gonzaga  
A unidade atende a 21 turmas.
25. 4325 – E.M. Marcus Vinicius Cruz de Mello Moraes  
A unidade atende a 22 turmas.
26. 4326 - E.M. Maria Dias  
A unidade atende a 10 turmas, com vagas no 4° e 5° ano.
27. 4327 · E.M, Marinheiro Marcílio Dias  
A unidade atende a 19 turmas, com vagas em todas as etapas.
28. 4328 - E.M, N° S° da Boa Esperança  
A unidade atende a 10 turmas, com vagas em todas as etapas.
29. 4330 - E.M. Pref. Jayme Mendonça Campos  
A unidade atende a 22 turmas, com vagas no Pre I/ Pre II e etapas.
30. 4331 - E.M. Pref. Nicanor Ferreira Nunes  
A unidade atende a 15 turmas, com vagas em todas as etapas.
31. 4332 – E.M. Pres. João Belchior Marques Goulart

A unidade atende a 14 turmas.

32. 4333 – UMEI Prof. Djair Cabral Malheiros  
A unidade atende a 08 turmas.

33. 4334 – E.M. Prof. Paulo Roberto Azeredo  
A unidade atende a 21 turmas.

34. 4335 – E.M. Prof. Paulo Roberto Macedo do Amaral  
A unidade atende a 14 turmas.

35. 4336 - E.M. Prof. Aurelina Dias Cavalcanti  
A unidade atende a 28 turmas.

36. 4337 - E.M. Maria Amélia Areas Ferreira  
A unidade atende a 10 turmas.

37. 4338 -E.M. Raul Veiga  
A unidade atende a 16 turmas.

38. 4339 - E.M. Rotary  
A unidade atende a 10 turmas.

39. 4340 – E.M. Santa Luzia  
A unidade atende a 15 turmas.

40. 4341 – E.M. São Miguel  
A unidade atende a 09 turmas.

41. 4342 - E.M. Belarmino Ricardo Siqueira  
A unidade atende a 10 turmas.

42. 4344 - E.M. Valéria de Mattos Fontes  
A unidade atende a 17 turmas.

43. 4344 - E.M. Virginia de Seixas Cruz  
A unidade atende a 07 turmas.

44. 4345 - E.M. Visconde de Sepetiba  
A unidade atende a 26 turmas.

45. 4346 – E.M. Willian Antunes de Souza  
A unidade atende a 09 turmas.

46. 4347 – E.M. Zulmira Mathias Netto Ribeiro  
A unidade atende 18 turmas.

47. 4348 – E.M. Filadélfia  
A unidade atende a 18 turmas.

48. 4349 – E.E.M. Salgado Filho  
A unidade atende a 10 turmas.
49. 4350 – E.E.M. Guaxindiba  
A unidade atende a 36 turmas.
50. 4351 - E.M. Anaia Pequeno (Zeyr Porto)  
A unidade atende a 14 turmas.
51. 4355 - E.M. Prof. Margarida Rosa Marques Galvão  
A unidade atende a 12 turmas.
52. 4356 – E.M. Darcy Ribeiro  
A unidade atende a 15 turmas.
53. 4357 - E.M. Prof. Evadyr Molina  
A unidade atende a 20 turmas.
54. 4358 – E.M. Prof. Marlucy Salles de Almeida  
A unidade atende a 17 turmas.
55. 4359- E.M. Mario Quintana  
A unidade atende a 14 turmas.
56. 4360 – E.M. Antônio Carlos Jobim  
A unidade atende a 17 turmas.
57. 4361 - E.M. Paulo Reglus Neves Freire  
A unidade atende a 30 turmas.
58. 4362 - E.M. Anísio Spínola Teixeira  
A unidade atende a 30 turmas.
59. 4363 – E.M. João Cabral de Mello Neto  
A unidade atende a 33 turmas.
60. 4364 – E.M. Alberto Torres  
A unidade atende a 22 turmas.
61. 4365 – E.M. Alfredo de Freitas Dias Gomes  
A unidade atende a 19 turmas.
62. 4367 – E.M. Celia Pereira da Rosa  
A unidade atende a 33 turmas.
63. 4368 – E.M. Oscarina da Costa Teixeira  
A unidade atende a 22 turmas.
64. 4380 – CIEP 438 – Rubens Mauricio da Silva Abreu  
A unidade atende a 22 turmas.

65. 4382 – CIEP 250 – Rosendo Rica Marcos  
A unidade atende a 15 turmas.
66. 4383 - CIEP 411 - Dr. Armando Leão Ferreira  
A unidade atende a 14 turmas.
67. 4384 - E.E.M. Prof. Maria da Gloria Borges Leite  
A unidade atende a 06 turmas.
68. 4385 – UMEI José Calil Abuzaid  
A unidade atende a 06 turmas.
69. 4386 – UMEI Formando Vidas  
A unidade atende a 12 turmas.
70. 4388 – Ciep 414 – Tarso de Castro  
A unidade atende a 13 turmas.
71. 4389 – E.M. Prof. Aída Vieira de Souza  
A unidade atende a 20 turmas.
72. 4390 – E.M. Prof. Genecy Suehtt Lima  
A unidade atende a 12 turmas.
73. 4392 - E.M. Padre Cipriano Douma  
A unidade atende a 15 turmas.
74. 4393 - E.M. Pastor Mauro Israel Moreira  
A unidade atende a 17 turma.
75. 4394 - E.M. Pastor Ricardo Parise  
A unidade atende a 26 turmas.
76. 4395 - E.M. Beatriz Eliane Cordeiro Santos  
A unidade atende a 16 turmas.
77. 4396 – UMEI Manoel de Souza  
A unidade atende a 08 turmas.
78. 4398 – E.E.M. Bairro Almerinda  
A unidade atende a 14 turmas.
79. 4399 – E.E.M. Itaitindiba  
A unidade atende a 07 turmas.
80. 4401 - E.E.M. Lúcio Thomé Feteira  
A unidade atende a 12 turmas.
81. 4402 - E.E.M. Prof. Niuma Goulart Brandão

A unidade atende a 13 turmas.

82. 4403 – CIEP 051 – Anita Garibaldi

A unidade atende a 23 turmas.

83. 4404 - UMEI Augusto César Moretti Silva

A unidade atende a 04 turmas.

84. 4405- E.M. Pastor Haroldo Gomes

A unidade atende a 25 turmas.

85. 4406 – UMEI Pastor Saulo Luiz

A unidade atende a 05 turmas.

86. 4407 – UMEI Pastor Adayr Gomes da Luz

A unidade atende a 08 turmas.

87. 4408 – E.E.M. Coronel Amarante

A unidade atende a 10 turmas.

88. 4409 - E.E.M. Mentor Couto

A unidade atende a 12 turmas.

89. 4410 - Jardim de Infância Menino Jesus

A unidade atende a 10 turmas.

90. 4411. UMEI Prof. Natalina Muniz do Oliveira

A unidade atende a 08 turmas.

91. 4412 · UMEI Pastor Benedito Panisset

A Unidade atende a 07 turmas.

92. 4413 - E.M. Pastor Alberto Goulart da Silva

A unidade atende a 07 turmas.

93. 4414 – UMEI Prof. Cremilda Rodrigues da Cunha

A unidade atende a 05 turmas em horário integral.

94. 4416 – UMEI GEORGE SAVALLA GOMES “ Palhaço Carequinha”

A unidade atende a 09 turmas em horário integral.

95. 4418 – E.M. Pastor José Augusto Grassini

A unidade atende a 20 turmas.

96. 4419 – UMEI Pastor Militão Ramos de Oliveira

unidade atende a 06 turmas.

07. 4420 - CIEP 125 - Prof. Paulo Roberto Macedo do Amaral

A unidade atendo a 19 turmas.

98. 4421 - E.E.M. Antenor Martins  
A unidade atende a 07 turmas.
99. 4422 - E.E.M. Barão de São Gonçalo  
A unidade atende a 08 turmas.
100. 4423 - E.E.M. Carlos Maia  
A unidade atende a 10 turmas.
102. 4425 – E.E.M. Monsenhor Albuquerque  
A unidade atende a 08 turmas.
103. 4426 – UMEI Pastora Margarete Ribeiro Araújo  
A unidade atende a 08 turmas,
104. 4427 - UMEI Prof. Claudia de Souza Mota Castro  
A unidade atende a 08 turmas.
105. 4428 – UMEI Ednea Mascarenhas de Araújo  
A unidade atende a 16 turmas.
106. 4429 - UMEI Marcolina Maria da Conceição “Tia Marcolina”  
A unidade atende a 04 turmas,
107. 4430 – UMEI Prof. Augusto de Freitas Lessa  
A unidade atende a 08 turmas.
108. 4431 – Margarida Maria Garcia de Araújo  
A unidade atende a 12 turmas.
109. 4432 – UMEI Maria Noêmia Lopes Pires  
A unidade atende a 06 turmas.
110. 4433 – E.M. Nice Mendonça de Souza e Silva  
A unidade atende a 11 turmas.