

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO E EDUCAÇÃO

MÁRCIO ABONDANZA VITIELLO

Mediações do Estado e cerceamento midiático no ensino de Geografia:

Interferências na produção e distribuição de livros didáticos

São Paulo
2017

MÁRCIO ABONDANZA VITIELLO

Mediações do Estado e cerceamento midiático no ensino de Geografia:

Interferências na produção e distribuição de livros didáticos

Versão Original

Tese apresentada ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a. Núria Hanglei Cacete

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.34 Vitiello, Márcio Abondanza
V844m Mediações do Estado e cerceamento midiático no ensino de Geografia: interferências na produção e distribuição de livros didáticos / Márcio Abondanza Vitiello; orientação Núria Hanglei Cacete. São Paulo: s.n., 2017.
- 249 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Livro didático 2. Geografia 3. Censura 4. Meios de comunicação de massa 5. Estado (Política) I. Cacete, Núria Hanglei, orient.
-

*Nós declaramos esse espaço infinito,
dado que não há qualquer razão, conveniência, possibilidade,
sentido ou natureza que lhe trace um limite.*

Giordano Bruno
Acerca do Infinito, o Universo e os Mundos, 1584.

À criança:
às Luizas, ao Enrico, à Beatriz, à Laura, à Lara
...e ao Tuísca, claro.

Agradecimentos

Clarisse um dia disse que “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”. E, na certeza de ter ido mais longe, agradeço minhas companhias...

À Professora Doutora Núria Hanglei Cacete, por aceitar a “empreitada” de orientar essa tese e torná-la real.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), pelo apoio financeiro por meio da cessão de bolsa de estudos entre novembro de 2015 e março de 2017.

Aos autores e editores de livros didáticos que colaboraram com essa pesquisa, aceitando responder aos questionários.

Aos Professores Doutores José Eustáquio de Sene e Cláudia Galian, pela importante contribuição no exame de qualificação e pelas leituras preliminares cujas análises foram incorporadas nessa pesquisa.

Aos Professores José Francisco Bigotto e Dadá Martins, companheiros de vida e de muitos debates na composição dos livros que escrevemos juntos.

À Professora Doutora Gisele Neves Maciel, por me ajudar a encurtar alguns caminhos.

Ao Professor Doutor Oswaldo Gonçalves Júnior, pelo auxílio na discussão dos conceitos de Políticas Públicas e de Estado.

Aos meus familiares e amigos, com os quais compartilhei momentos de angústias e alegrias, comuns a essa etapa da vida.

Aos meus pais, Laura e Luiz, que na relação dialética de acreditar-duvidando, foram o esteio da minha formação humana.

Ao Lucas Carvalho, pelo companheirismo nessa jornada pelo mundo.

E, por fim, a “São Pedro”, pelas abundantes chuvas convectivas que amenizaram o calor das abrasadoras tardes de verão nesta reta de chegada.

Resumo

O fim da Ditadura Militar (1964-1985), no Brasil, pois fim à censura? Que interferências a Geografia Escolar estaria sofrendo nos dias de hoje? Em que medida o Currículo Oficial e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) continuam a impor o poder do Estado na seleção dos conteúdos educacionais? Em favor de quem? E os múltiplos atores sociais - professores, pais de alunos, autores de livros didáticos, editores, mídia, mercado editorial – de que forma estariam interferindo nos temas e métodos tratados por essa disciplina escolar? As complexidades impostas por uma sociedade cada vez mais globalizada, interconectada e informacional no tocante à censura, à interdição e ao cerceamento aos conteúdos e métodos contidos nos livros didáticos de Geografia estão no centro deste debate. Por seu importante papel na efetivação curricular em sala de aula, o livro didático é um instrumento fundamental na prática docente. Por essa razão, nos últimos anos, o Estado ampliou significativamente a sua participação na avaliação e distribuição desses materiais no Brasil. Só em 2017, o PNLD atendeu cerca de 32 milhões e 135 mil alunos. No entanto, este programa é visto com ressalvas por parte de alguns autores, editores e da própria mídia, afinal em que medida esta avaliação não estabelece um cerceamento da “liberdade de expressão” e representa uma interferência autocrática do Estado na formulação dos conteúdos e métodos? Por outro lado, o mercado também atua no controle dessas produções didáticas como, por exemplo, nas restrições impostas pelas necessidades de lucro do mercado editorial e, principalmente, na ostensiva interferência dos meios de comunicação que promovem um “patrulhamento” ideológico dos programas educacionais. Daí surge o objetivo central dessa pesquisa que é o de avaliar de que forma o Estado, as mídias e os diferentes atores sociais de fato interferem - e até mesmo promovem a censura - nos conteúdos e métodos expressos nos livros didáticos e, conseqüentemente, nos conteúdos da Geografia Escolar. Com isso, pretendemos apresentar algumas evidências dessas interferências que o livro didático de Geografia vem sofrendo no Brasil nas primeiras décadas do século XXI.

Palavras Chaves: Livro didático, censura, mídias, Geografia Escolar.

Abstract

The end of Military Dictatorship (1964-1985), in Brazil, therefore an end to censorship? What interferences Educational Geography is suffering nowadays? To what extent the Official Curriculum and the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático) continue to impose the state power in the selection of educational content? For whom? And the multiple stakeholders - teachers, parents, students, textbook authors, publishers, media, publishing - how they would be interfering with the themes and methods treated for this school discipline? The complexities imposed by an increasingly globalized, interconnected and informational society, regarding the censorship, the prohibition and restriction to the contents and methods contained in Geography textbooks are at the heart of this debate. Because of its important role in curricular effectiveness in the classroom, the textbook is a fundamental instrument in teaching practice. For this reason, in recent years the State has significantly increased its participation in the evaluation and distribution of these materials in Brazil. Only in 2017, the PNLD served about 32 million and 135 thousand students. However, this program is viewed with caveats by some authors, editors and the media itself, after all to what extent does this evaluation not establish a restriction of "freedom of expression" and represents an autocratic interference of the State in the formulation of contents and methods? On the other hand, the market also acts in the control of these didactic productions, for example, in the constraints imposed by the profit of the publishing market, and especially in the ostensive interference of the media that promote an ideological "patrolling" of educational programs. Hence the central objective of this research is to evaluate how the state, the media and the different social actors actually interfere - and even promote censorship - in the contents and methods expressed in textbooks and, consequently, in the contents of School Geography. With this, we intend to present some evidence of these interferences that the textbook of Geography has been suffering in Brazil in the first decades of the 21st century.

Key words: Textbook, Censorship, Media, Educational Geography.

Principais abreviações e siglas utilizadas

AI-5 – Ato Institucional nº5

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

Caldeme - Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino

CGPLI - Coordenação-Geral dos Programas do Livro

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

Copis - Coordenação de População e Indicadores Sociais

Coteld - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

DCDP - Divisão de Censura e Diversões Públicas

DOI-Codi - Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa
Interna

EF – Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

Fename - Fundação Nacional do Material Escolar

FFLCH – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IGHB – Instituto Geográfico Histórico Brasileiro

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

INL - Instituto Nacional do Livro

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LD – Livro Didático

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLIDEF - Plano do Livro Didático do Ensino Fundamental
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PUC – Pontifícia Universidade Católica
Seduc - Secretárias de Educação
SEF - Secretaria do Ensino Fundamental
SNI - Sistema Nacional de Informação
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia (MG)
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USAID - *United States Agency for International Development*
USP – Universidade de São Paulo
WWF – World Wildlife Fund

Sumário

Prólogo.....	12
Apresentação.....	14
Introdução.....	18
1. Debatendo alguns conceitos e teorias.....	21
1.1. Ensino de Geografia, Currículo e Livro Didático.....	21
1.2. Censura: uma breve conceituação.....	30
1.3. Micropoderes, poderes difusos e o poder das mídias.....	35
2. Intermediações do Estado.....	41
2.1. Estado e Livro Didático.....	44
2.1.1. Estado Brasileiro e Livro Didático.....	46
2.2. O PNLD e os mecanismos de avaliação: a palavra da Universidade.....	51
2.2.1. Avaliações de livros didáticos de Geografia.....	55
2.2.1.1. A avaliação do PNLD de Geografia de 2017.....	64
2.2.1.1.1. Estudo de caso: a exclusão da obra Geografia no Cotidiano....	66
2.2.1.1.1.1. Erro de português?.....	89
2.2.1.1.2. Dois pesos, duas medidas.....	95
2.2.1.1.3. Censura, incompetência ou “má fé”?.....	105
2.2.1.1.4. Contradizendo os avaliadores de 2014 e de 2017.....	115
3. Controle de mercado e cerceamento midiático.....	121
3.1. Mídias e Livros Didáticos.....	131
3.1.1. Geografia, Sociedade e Cotidiano.....	133
3.1.2. Outros livros, outras histórias.....	148
3.1.3. Escola Sem Partido.....	160
4. Com a palavra os autores	170
4.1. Autores de livros didáticos de Geografia.....	173
4.2. Autores e editoras.....	180
4.3. Autores e PNLD.....	189
4.4. Autores e outros atores.....	194
Considerações finais.....	207
Referências bibliográficas.....	217
Anexos.....	229

*Quando guri, eu tinha de me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam.
Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem.*

Mário Quintana

No primeiro ano desse Século, quando ainda estava imbuído em minha dissertação de Mestrado intitulada *Educação Ambiental em Áreas Naturais Protegidas*, recebi o convite – por indicação de minha então orientadora Nídia Nacib Pontuschka – para escrever uma coleção de livros didáticos de Geografia. Foi nesse momento que surgiram em minha caminhada pela Terra as companhias dos professores Francisco Bigotto, o Chico, e Maria Adailza Martins, a Dadá.

Nessa última década e meia, trilhamos juntos o árduo caminho de construir um olhar geográfico por meio de duas coleções de livros didáticos, uma para os anos finais do Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Foram muitos finais de semanas e incontáveis madrugadas adentro “queimando o óleo da meia-noite”, pensando em percursos metodológicos inovadores, conteúdos atrativos, atividades reflexivas, textos prazerosos, mapas precisos, ilustrações didáticas, fotos provocativas, músicas, poesias, paródias, cordéis, quadrinhos...

Com o passar dos anos, percebemos que o nosso desafio iria muito além de atender alunos e professores que se dedicam arduamente à tarefa dialógica de ensinar-aprender. Como em uma rede social, despida de qualquer privacidade, os livros didáticos são também centro de atenções e, como tal, alvo de elogios agradáveis, e críticas, algumas construtivas; outras, nem tanto.

Dentro desse *panoptismo*, sendo vigiados em cada vírgula, somos refratários do momento histórico e da sociedade que nos acolhe e nos devora. Num vórtice que ora se expande ao multiculturalismo, ora se contrai ao autoritarismo. E nesse vai-e-vem de perdas e ganhos, precisamos, a todo instante, nos manter alertas a essa sociedade “técnico-científico-líquida-mais-do-que-informacional”.

Ao olhar da mídia hegemônica, somos ideólogos de uma revolução bolchevista; para sectários professores universitários, somos veículos de uma reprodução

cultural, traidores a serviço do capital e do projeto de dominação burguesa. Nesse embate maniqueísta, parece não haver lugar para a criatividade, para a ousadia, para a dialética. Surge então o desafio, a necessidade de luta ou fuga. A sobrevivência, a esperança, a provocação necessária para avançar. Eis o combustível dessa pesquisa.

Essa tese, portanto, representa não um olhar *voyeurista* de um pesquisador distanciado de seu objeto de estudo. É, por que não dizer, uma *pesquisa-ação*. É o resultado de uma *práxis* no seu sentido literal, a saber: “um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los” (CHAUI, 2012, p.25).

O alcaide mandou: “arranquem as páginas dos livros” e “calem-se as vozes destoantes!” Não... não estamos nos calabouços da Idade Média, a procura de hereges que contrariaram os dogmas impostos pela Igreja; nem sob a tutela de um Estado totalitário, mediante a ação de agentes da Gestapo; muito menos nos corredores do Departamento de Operações de Informação (DOI-Codi), da Ditadura Militar brasileira. A censura partiu do alto comando do poder executivo de Ariquemes, no Vale do Jamari, em Rondônia, em 2017. Para o prefeito desse município, assim como a maioria de seus vereadores, não é permitido tratar questões de gênero com alunos do Ensino Fundamental¹. E esse episódio não é exceção.

No Rio de Janeiro, em 2015, um professor de Geografia foi demitido pelo então prefeito² Eduardo Paes por denunciar propaganda política e má qualidade das apostilas distribuídas aos estudantes do município. Um ano depois, uma professora de Sociologia da rede pública do Paraná foi afastada por trabalhar conceitos Marxistas em forma de paródia na sala de aula³. Dezenas de livros escolares foram excluídos dos programas de governo por motivos ignorados. Outras dezenas são alvos de perseguição e cerceamento por parte de agentes midiáticos. E outros tantos professores e materiais didáticos sofrem represália de um movimento que se diz “sem partido”, e que busca aprovar, na Câmara Federal e no Senado, Leis que impedem a liberdade de expressão de docentes.

Tais fatos não nos deveriam surpreender. De acordo com o pesquisador francês Alain Choppin (2004, p.557), ao se reportar aos livros didáticos, por exemplo, “as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados”. Logo, o direito à “liberdade de se expressar” não é um dado absoluto. Vários poderes se entrecruzam dando voz a alguns e silenciando outros, sejam nas ditaduras, sejam na maioria dos modelos intitulados de “democráticos”.

Se as sociedades ditas democráticas aclamam a “liberdade de expressão” como

¹ *Prefeitura manda tirar trechos de livros escolares com união entre gays*. Disponível em: <http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>. Acesso em 04/02/2017

² *Professor demitido por criticar Educação do Rio diz que foi censurado*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/05/05/professor-demitido-por-criticar-educacao-do-rio-diz-que-foi-censurado.htm>, Acesso em 04/02/2017.

³ *Professora da rede pública é afastada ao abordar Marx em sala de aula*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/08/professora-da-rede-publica-e-afastada-ao-abordar-marx-em-sala-de-aula/>. Acesso em 04/02/2017

um atributo essencial para manter suas autonomias políticas, sociais e culturais, muitas delas são regidas por modelos nada democráticos, comandados por interesses de grandes corporações, associadas à mídia e ao poder travestido de “público”. Diante desse cenário, será possível dizer que vivemos em um país sem censura? O Estado, e por extensão o Ministério da Educação e seus agentes, atuam de forma neutra e imparcial ao propor as políticas públicas e avaliar livros didáticos? E a Universidade, que papel vem exercendo? O que falar das mídias e de seus cerceamentos ideológicos? E os demais agentes sociais, tais como autores de livros, professores, pais de alunos, e outros profissionais da educação, se consideram livres para expressar seus pensamentos?

Para entender melhor essas questões, faz-se necessário um aprofundamento teórico baseado nos estudos de alguns filósofos, educadores e geógrafos, principalmente. Temas como democracia, liberdade de expressão, censura, indústria cultural, monopólio da informação, ideologia, políticas públicas educacionais devem ser enfocados, analisados e discutidos com propriedade.

Destarte, no primeiro capítulo dessa tese nos propomos a resgatar e debater alguns conceitos centrais a essa análise. Em um primeiro momento, buscamos conceituar o livro didático, assim como situá-lo dentro do contexto conflitante da Sociologia do Currículo. Autores como Basil Bernstein, Gimeno Sacristán e Michael Apple nos ancoram alguns pressupostos teórico-metodológicos. Circe Bittencourt, Rui Moreira e Kazumi Munakata são alguns dos pesquisadores brasileiros que norteiam a discussão com respeito aos manuais escolares das instituições de ensino brasileiras.

Outro importante debate se dá no campo da censura, para o qual recorreremos aos estudos do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Censura da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Dentre os pesquisadores que nos serviram de suporte, destaque para os professores Carlos Fico (UFRJ), Cristina Costa (USP) e Juliuz Tyska (Universidade Adam Mickiewicz, Polônia). Para pensar o autoritarismo brasileiro consultamos trabalhos dos professores Milton Santos e Marilena Chauí.

Tal discussão remete necessariamente a um resgate dos estudos sobre os núcleos de poder, para o qual a compreensão dos pensamentos de Louis Althusser e Michel Foucault faz-se imprescindível. Complementarmente, apresentamos mais especificamente o poder exercido pelas mídias, com destaque para os estudos linguísticos de Noam Chomsky e Dominique Maingueneau.

No segundo capítulo, apresentamos a primeira parte da pesquisa propriamente dita, focando nas ações do Estado como veículo de poder e censura. Inicialmente

recorremos a uma breve conceptualização sobre o papel do Estado e discorremos sobre a relação histórica do estado brasileiro com a produção e distribuição de livros didáticos. Desde a década de 1990, enquanto Política Pública, o Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), oferece ao professor das escolas públicas um guia com a possibilidade de escolher a coleção que mais se aproxima, em tese, de sua concepção teórico-metodológica. Mas, em que medida essas coleções sofrem interferências? Qual o papel dos avaliadores das universidades? Eles representam de fato a voz do “Estado”, ou assumem um poder temporário que lhes permite fazer valer o seu próprio receituário ideológico? Para responder a essas questões, analisamos mais profundamente a avaliação do PNLD de 2017, contando, para isso, com a ficha das 23 coleções de Geografia inscritas nesse programa.

No terceiro capítulo buscamos responder a questões como: é possível questionar os diferentes graus de intervenção e censura que os grandes conglomerados de comunicação e as editoras promovem nos livros didáticos? Em que medida seus poderes econômicos fazem prevalecer uma distribuição majoritária de livros alinhados às suas concepções ideológicas? Pensar nas ações e estratégias que o mercado – em especial os interesses de uma classe dominante atreladas ao uso da máquina midiática - utiliza para determinar os livros didáticos que deverão estar nas escolas brasileiras será o alvo de nossa análise no capítulo 3. Para fazer essa análise, nos basearemos no conceito de Indústria Cultural, conforme Theodor Adorno e Max Horkheimer, e em debates acerca do papel das mídias propostos pelo jornalista espanhol Pascual Serrano, o doutor em comunicação carioca Dênis de Moraes e o filósofo estadunidense Douglas Kellner.

A partir da análise de alguns estudos de caso, cujas ações midiáticas buscaram censurar três coleções das escolas brasileiras (*Geografia, Sociedade e Cotidiano* e *Nova História Crítica*, ambas em 2007; e *Por uma Vida Melhor*, em 2011), recorreremos à análise de discurso de acordo com o linguista francês Dominique Maingueneau, para o qual a mídia é uma máquina de recortar e fazer circular enunciados, capaz de transformar textos e informações, produzindo simulacros alinhados à ideologia dos meios que as disseminam.

Por fim, no quarto capítulo, colocamos o autor no centro do debate e nos remetemos a um importante questionamento: existe de fato um autor que redige sua obra? Quem afinal escreve os livros didáticos de Geografia? Escrevem sozinhos? Que níveis de interferências sofrem suas obras? Qual o papel das editoras e de seus agentes (editores, revisores, leitores críticos, diagramadores, distribuidores, dentre outros) no produto final

que chega às escolas? E outros atores sociais? Como professores, coordenadores pedagógicos e diretores de instituições de ensino podem influenciar a produção, aquisição e circulação dos livros didáticos? Os pais dos alunos e movimentos, tais como o Escola Sem Partido, exercem alguma interferência?

Para responder a essas perguntas, realizamos o levantamento do perfil profissional de 89 nomes que constam nas capas de 62 coleções distribuídas às escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre 2005 e 2017. Para isso, recorremos aos currículos disponíveis na Plataforma Lattes, contracapas de livros, blogs, sites e redes sociais da internet. Posteriormente, enviamos questionário a 63 autores, tendo contado com a colaboração de 30 deles.

Nesse sentido, avaliar as políticas públicas voltadas à produção de livros didáticos assim como as interferências que essa produção recebe são muito importantes para se entender como, de fato, são determinados os conteúdos, conceitos e métodos que são oferecidos ao professor de Geografia em sala de aula no final dessa segunda década do Século XXI.

Ao entender que a censura é um processo plural, que ocorre não apenas em regimes ditatoriais, mas também “democráticos”, como ela estaria se manifestando no Brasil do século XXI? E a Geografia Escolar, que interferências sofreria nos dias de hoje? Em que medida o Currículo Oficial continua a impor o poder do Estado na seleção dos conteúdos educacionais? A favor de quem? Como as universidades participam desse processo? E os múltiplos atores sociais - professores, pais de alunos, autores de livros didáticos, editores, mídia, mercado editorial – de que forma estariam interferindo nos temas e métodos tratados por essa disciplina escolar?

No centro do debate dessa tese de doutorado, buscaremos ampliar o conhecimento no tocante às complexidades impostas por uma sociedade cada vez mais globalizada, interconectada e informacional no tocante à censura, à interdição, à interferência e ao cerceamento aos conteúdos e métodos contidos nos livros didáticos de Geografia.

O livro didático pode ser considerado hoje, no Brasil, um dos principais instrumentos de difusão, não só de métodos e conteúdos educativos, mas também de informação e cultura. Isso se deu principalmente após a universalização do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em 2017, atendeu 32 milhões 135 mil e trinta e sete alunos por meio da distribuição de quase 170 milhões de exemplares que custaram pouco mais de 1 bilhão e 400 milhões de reais aos cofres públicos⁴. Trata-se do terceiro maior programa de aquisição e distribuição de livros do mundo⁵.

Esse fato, sem dúvida, deu maior evidência aos livros didáticos. Se de um lado, o Estado viu no PNLD uma tentativa de melhorar a qualidade de ensino e por em prática o currículo oficial, o mercado editorial vislumbrou uma grande oportunidade de negócios, atraindo grandes investimentos, inclusive estrangeiros.

Outro aspecto relevante foi a possibilidade de difundir mais largamente, por meio da educação, questões políticas, sociais, econômicas e culturais a um considerável número de educadores e educandos nas mais variadas regiões do país, desde as densamente urbanizadas até as zonas rurais. Se em muitos lares ainda não é possível garantir o acesso à

⁴ Fonte: FNDE (dados do PNLD e PNLD campo em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> acesso em janeiro de 2017)

⁵ De acordo com Earp e Kornis (2005, p.66), ao considerar as compras governamentais de livros para a educação em termos absolutos, o Brasil fica atrás apenas dos Estados Unidos e da China. No entanto, em números per capita, nosso país cai para a oitava posição.

informação por meio da internet, ele ocorre por meio dos livros didáticos⁶.

Ainda que esses livros didáticos não sejam produzidos pelo Estado, o mesmo tem um papel decisivo na determinação daqueles que serão distribuídos, uma vez que se faz necessária uma avaliação prévia por uma comissão indicada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) antes que a coleção didática integre um Guia de Livros, que é encaminhado para a escolha dos professores.

Por esta razão, o PNLD é visto com ressalvas por parte de alguns autores, editores e da própria mídia, afinal em que medida esta avaliação não estabelece um cerceamento da “liberdade de expressão” e representa uma interferência do Estado ou do saber acadêmico da universidade na formulação dos conteúdos e métodos?

Se, por um lado, o Estado ainda pode ser visto como um interventor da liberdade autoral, colocando a disposição dos professores das escolas públicas apenas coleções que contam previamente com o aval de uma comissão que, dentro de uma perspectiva materialista dialética, não poderia ser neutra; do outro, o mercado privado também age indiscriminadamente impondo restrições que vão da condição “livro-mercadoria”, produto que deve atender aos lucros das editoras; passando pelos conteúdos, muitas vezes meramente descritivos e associados a métodos pouco críticos ou reflexivos; até a ostensiva interferência dos meios de comunicação, que promovem um “patrulhamento” ideológico dos programas educacionais.

Postas essas questões, a tese central a ser defendida nesse doutorado é a de que a produção de livros didáticos e, por consequência, do próprio ensino de Geografia, sofre múltiplas e diferentes formas de cerceamento e de censura.

Assim sendo, os objetivos desta pesquisa são:

- Analisar e discutir as diferentes formas de intervenção que ocorrem na produção e distribuição de livros didáticos, em geral, e de Geografia, em particular, discutindo o papel de diferentes atores sociais nesse processo, em especial o do autor.
- Analisar o programa de livro didáticos do Brasil para compreender a interferência do Estado e da Universidade na formulação de conteúdos e métodos;
- Avaliar o papel da mídia e do mercado no controle das produções didáticas, em geral, e de Geografia, especificamente;

⁶ De acordo com levantamento do “QEdu: Aprendizado em Foco”, uma parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, organização sem fins lucrativos voltada para a educação, 98% dos professores afirmam utilizar os livros didáticos, contra 85% que dizem fazer uso de jornais e revistas e 62%, da Internet. Questionário professor Prova Brasil 2011 | Questionários aplicados: 304.412 . Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>, acesso em dezembro de 2013.

Assim, pretendeu-se verificar nesta pesquisa:

– De que modo o Estado e a mercado – pela ação da mídia - de fato interferem nos conteúdos e métodos expressos nos materiais didáticos?

– Em que medida o autor de livros didáticos se sente “livre” para escrever suas obras, levando em consideração as avaliações do MEC e as imposições do mercado?

– Considerando o cerceamento ideológico promovido pelos meios de comunicação, é possível afirmar que há “liberdade de expressão”? Ou esta expressão é apenas um subterfúgio para que a imprensa defenda seus próprios interesses?

Analisar e discutir a censura, os poderes “difusos” e o modo em que seus múltiplos atores atuam sobre a determinação dos conteúdos e métodos da Geografia nesse século, dão a essa pesquisa sua característica original.

Para atingir esse objetivo, avaliamos desde as tensões sociais derivadas dos antagonismos de classe, dentro da perspectiva marxiana; como também, dentro de uma ótica pós-estruturalista, analisar, até que ponto as disputas de classe cederam lugar às disputas entre minorias unidas por interesses temporários. Neste último caso, o poder censor não teria mais uma fonte específica (o Estado a serviço de uma classe dominante), mas se movimentaria em rede entre diferentes agentes (pareceristas, autores, editores, professores, pais, jornalistas), sendo o Estado uma instituição mediadora dos interesses de vários grupos que compõe a sociedade e, embora possa servir a grupos dominantes, não seria controlado hegemonicamente por nenhum deles.

“(...) quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana”.

Michel Foucault (1979, p.131)

1. Debatendo alguns conceitos e teorias

1.1. Ensino de Geografia, Currículo e Livro Didático

Aprender e ensinar Geografia, em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo, impõe novos e grandes desafios. Um deles se encontra na necessidade de analisar como os diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento de fatos, fenômenos e características do espaço geográfico são tratados no atual momento histórico.

Para cumprir essa meta, faz-se necessário promover recortes, nos quais diferentes atores exprimem suas intencionalidades, sobrelevando alguns temas e subjazendo outros. Esse recorte pode ser entendido, inicialmente, por meio de uma análise do currículo dessa disciplina, cuja determinação configura um exercício de poder.

Tomamos aqui, então, a perspectiva de currículo exposta por Silva (2003, p.16), dentro de uma visão pós-estruturalista, na qual “o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”.

Esse poder de seleção é definido em meio a um amplo campo de discussões e debates dentro da Sociologia do Currículo. De acordo com o educador britânico Basil Bernstein (1920-2000), diversos agentes atuam na produção e reprodução do discurso pedagógico, dentre os quais o Estado, o professor, a família, a comunidade, os editores e autores de livros didáticos, as universidades, entre outros. Nesse caso, o campo de *recontextualização oficial* é aquele criado e dominado pelo Estado e seus agentes, enquanto o de *recontextualização pedagógica* é constituído a partir dos educadores e das universidades. Assim o campo recontextualizador pedagógico:

1. Abarca a universidade e os departamentos de educação, centros universitários de educação e suas pesquisas e fundações privadas; 2. Inclui publicações especializadas em educação: semanários, revistas, assim como editoriais, seus leitores e anunciantes; 3. Pode estender-se a campos não especializados no discurso educativo e suas práticas, mas capazes de exercer influências, tanto no Estado e seus diferentes órgãos como sobre lugares, agentes e práticas especiais no âmbito da educação. (BERNSTEIN, 1993, p.197)

Para Basil Bernstein e de acordo com as teorias de reprodução cultural, as relações de poder existentes na sociedade são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por esta. Desta forma, tanto a escola como os professores teriam uma atuação mais acentuada na reprodução do discurso pedagógico. Bernstein salienta ainda que ambos os campos de recontextualização – o *oficial* e o *pedagógico* – são afetados pelos campos de produção (economia) e de controle simbólico.

Tomemos aqui outro importante enfoque sobre currículo exposto pelo educador espanhol Gimeno Sacristán. Ao discorrer sobre o currículo dentro de práticas diversas, Sacristán (1998) coloca que a escola, por meio do ensino, transmite certa cultura e que esta se vê submetida às transformações de acordo com os processos de seleção, formulação (confeção do currículo) e de realização (ensino).

Desta forma, o autor discorre que o currículo é formulado por diferentes agentes, que o planejam fora do meio em que se realiza de forma prática e afirma que “a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. (...) Não é por acaso que uma crítica muito frequente é dizer que os conhecimentos escolares são, em muitos casos, caricaturas do conhecimento” (SACRISTÁN, 1998, p.128). Sacristán afirma ainda que a cultura contida no currículo é um saber “curricularizado”, e que o currículo, portanto, possui uma cultura própria, que presta um serviço à socialização e à reprodução.

Outro importante conceito discutido por Sacristán é o de *currículo oculto*. De acordo com esse autor (*apud* JACKSON, 1968⁷), o currículo oculto é uma dimensão não evidente, contraposta ao “currículo oficial”, constituído nas relações sociais, na distribuição do tempo e do espaço, nas relações de autoridade, no uso de prêmios e castigos, no clima de avaliação, entre outros. Além disso, Sacristán afirma que as normas de comportamento escolar não foram geradas como algo autônomo, mas têm relação com valores sociais e com formas de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais. E completa:

⁷ O conceito de currículo oculto foi cunhado por JACKSON, Philip. *Life in classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

as análises mais objetivas sobre o currículo oculto provêm do estudo social e político dos conteúdos e das experiências escolares. Hábitos de ordem, pontualidade, correção, respeito, competição-colaboração, docilidade e conformidade são, entre outros, aspectos inculcados consciente ou inconscientemente pela escola que denotam um modelo de cidadão/dã. (SACRISTÁN, 1998, p.132)

Para esse autor, esses valores são também elementos de uma socialização oculta e a escola não está isolada dos conflitos sociais externos a ela. Assim, as mensagens derivadas do currículo oculto não são alheias aos conflitos sociais: os papéis do sexo na cultura, o exercício da autoridade, os mecanismos de distribuição da riqueza, as posições dos grupos sociais, políticos, raciais e religiosos.

Um exemplo é o da distinção no tratamento entre meninos e meninas, ao se impor determinados padrões de comportamento e conduta de acordo com o gênero. Ao se tornarem manifestações de um conflito social, eles podem ser analisados por sua dimensão oculta, mas também explícita. Para Sacristán, certos casos de abandono escolar e do fracasso escolar são manifestações passiva e ativa às normas do currículo oculto, ou o fracasso da socialização que impõe.

Ao entender o currículo como um processo e não apenas como uma lista de conteúdos definidos *a priori* por uma equipe de especialistas que defendem a classe dominante, Sacristán amplia o número de agentes que atuam na elaboração, implantação e desenvolvimento do currículo, o que vem ao encontro da concepção que será abordada ao se discutir a composição do livro didático nessa tese. Para Sacristán (1998, p.140), “se a relação entre currículo e prática escolar não é mecânica, mas mediatizada por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma”.

Para justificar sua posição, Sacristán cita Bates (1986, p.19): “A maior dificuldade, tanto da teoria da correspondência de Bowles e Gintis⁸, quanto da tese da reprodução de Bourdieu e Passeron, é que ambas são abertamente deterministas ao insistir em que a cultura da escola é determinada direta e univocamente pela classe dominante. Ambas ignoram o caráter das culturas escolares, a resistência dos grupos de professores/as e de alunos/as às tentativas de imposição cultural...e a evidência de que as escolas são lugares de produção cultural tanto como simples veículo de reprodução.”

⁸ Referência aos economistas neomarxistas Sam Bowles e Herbert Gintis, autores de “Schooling in Capitalist América” (1976).

Em acordo com Sacristán, o educador estadunidense Michael W. Apple (2006, p.37) afirma que para além da propriedade econômica, há a propriedade simbólica, ou o capital cultural, que é preservado e distribuído pelas escolas. Assim, segundo Apple, é possível entender como as escolas “criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.” A questão ideológica presente no currículo também é amplamente questionada por Michael Apple:

(...) a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente. É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes. (APPLE, 1982, p.16)

Devemos entender que a ideologia é um conceito complexo. Partindo de uma conceptualização ampla, na qual ela é definida como uma falsa consciência que deforma a própria realidade social, atendendo aos interesses da classe dominante, Apple alerta sobre a necessidade de entender a ideologia atrelada ao conceito de hegemonia. Para isso ele irá se amparar nos estudos de Antônio Gramsci e Raymond Willians para afirmar que “a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar ‘da parte superior de nossos cérebros’. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado (...), eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da ‘mera opinião’ ou ‘da manipulação’” (APPLE, 2006, p.39).

Tal visão se aproxima da discussão conceitual feita por John Thompson (1990, p.76) para o qual “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Esse autor acrescenta, em relação ao que vê como limitante na concepção marxista, que “a ideologia pode operar através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações; mas essas são possibilidades contingentes, e não características necessárias da ideologia como tal”. Ou seja, o que interessa para Thompson não é a verdade ou a falsidade das formas simbólicas, e sim a maneira como essas formas servem para estabelecer e sustentar relações de dominação.

Voltando à discussão sobre o currículo, Sacristán (1998, p.138) expõe que os principais pontos de apoio para a investigação curricular encontram-se: nos *documentos curriculares* (o currículo prescrito e regulado); na *programação* ou nos *projetos pedagógicos* das escolas (o currículo no contexto das práticas organizativas); nas *tarefas de aprendizagem* ou planos de aulas dos professores (o currículo em ação); nos *exames* ou avaliações e nos *livros didáticos* (livros-textos, guias didáticos e materiais diversos), esse último classificado como “o currículo criado para ser consumido pelos professores e alunos”.

Situamos assim o importante contexto em que o livro didático se insere na discussão sobre o currículo. De acordo com Barreto (1998, p.6), embora a partir de meados da década de 1980, uma ampla gama de propostas e documentos oficiais tenha sido prescrita, “essa pluralidade e aparente diversidade de orientações curriculares no país acaba se diluindo e empobrecendo, porque o currículo em curso nas salas de aulas reflete frequentemente grande atrelamento dos professores aos livros didáticos que adotam”. Essa correlação entre currículo oficial e livro didático encontra respaldo em Apple.

Quer se queira, quer não, na maioria das escolas americanas, não se define o currículo por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim através de um determinado artefacto – o manual estandarizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências (quando se ensinam), entre outros. (APPLE, 2002, p.65)

O livro didático, manual ou compêndio escolar, é um objeto de estudo complexo que reúne vários elementos para a sua análise. Constitui-se em uma obra pedagógica que reflete os conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado período histórico e espaço geográfico. Além disso, acompanha os processos técnicos e mercadológicos da produção editorial e é, como visto anteriormente, uma das vertentes curriculares no ambiente escolar.

O pesquisador francês Alain Choppin (2004, p.553) coloca que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais: a *referencial*, ou curricular, no qual se observa uma tradução fiel do programa de ensino e um suporte privilegiado dos conteúdos educativos; *instrumental*, pois coloca em prática métodos de aprendizagem, na maioria das vezes com exercícios e atividades; *ideológica* e *cultural*, pois é um importante vetor de disseminação da língua, mas também dos valores das classes dirigentes; e *documental*, pois compõem um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, que podem contribuir com o desenvolvimento do espírito crítico do aluno. Ademais, Choppin não vê o livro didático como o único objeto responsável pela formação dos estudantes.

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude (...). Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas mundi, diários de férias, coleções de imagens, (...), enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). (...) O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (*idem*)

Ainda sobre o aspecto multifacetado do livro didático, a educadora brasileira Circe Bittencourt (2010) também irá pontuar algumas características importantes dos manuais escolares, tais como ser uma *mercadoria*, logo um produto que obedece às lógicas de mercado; ser uma *produção coletiva*, que além do autor, conta com a participação de editores, técnicos gráficos, ilustradores e programadores visuais; um *depositário de conteúdos escolares*, suporte das propostas curriculares; um *instrumento pedagógico*, no qual se inserem não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como eles devem ser ensinados; e, por fim, é um *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*.

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (*idem*, p.72)

Embora Bittencourt entenda que, muitas vezes, o livro didático tenha a tendência de se transformar em um objeto padronizado, com linguagem simplificada que impeça reflexões ou discordâncias por parte do leitor, o uso que os professores e alunos fazem desse material sofre variações e pode se tornar um instrumento de trabalho mais adequado às necessidades de um ensino autônomo.

O autor de livros didáticos de Geografia e pesquisador Eustáquio de Sene (2014, p.40), em defesa do uso do livro didático, argumenta que os professores, por melhor que fossem suas formações, não seriam capazes de produzir um material didático consistente, mesmo porque, na maioria das vezes com baixos salários e obrigados a lecionar muitas aulas, lhes falta tempo. Soma-se a isso o fato de que, conforme dados do Censo Escolar de 2015, cerca de 41% dos professores que lecionavam Geografia no Ensino Médio e 70% nos anos finais do Ensino Fundamental⁹, no Brasil, não tinham formação na área. Para eles, portanto, o

⁹ Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/40805/menos-da-metade-dos->

livro didático será um importante instrumento para encontrar textos, atividades interdisciplinares, sugestões de leituras complementares, entre outros recursos que poderão facilitar o trabalho docente¹⁰.

Se por um lado, esse fato pode significar uma facilidade ao professor, por outro, também pode representar algumas limitações, como, por exemplo, tornar-se dependente de atributos, valores, conteúdos e métodos restritos à obra didática. Como afirma Oliva (1999, p.40), “mesmo com as mudanças em direção à renovação, os livros didáticos, em sua maioria, ainda resistem e mantêm um formato jornalístico e antiacadêmico. Outra característica é a manutenção de uma linguagem afirmativa – sustentadas por verdade absolutas indiscutíveis – marcada por uma incrível simplicidade”.

Sene (2014), por seu turno, contesta esse posicionamento soberano imposto pela Geografia acadêmica e se opõe a ideia de que os livros didáticos sejam uma mera *transposição didática*¹¹ do conhecimento acadêmico para o escolar.

Mesmo hoje em dia grande parte do conteúdo que consta dos livros didáticos não têm nada de transposição. Com base em minha experiência como autor, constato que não conseguiria escrever livros didáticos se tivesse que me ancorar apenas na produção da ‘comunidade científica da Geografia’ (...). Para elaborá-los utilizo muitos dados, informações e conhecimentos produzidos por instituições não acadêmicas, sobretudo os disponíveis em relatórios e documentos de instituições nacionais – como o IBGE, IPEA, INPE e diversos órgãos das três esferas de governo – e internacionais – como as agências da ONU (PNUD, UNCTAD, UNIDO, FAO etc.), o Banco Mundial, a OMC, o FMI, a OCDE, entre outras – além de ONGs, do país e do exterior. (*idem*, p.35)¹²

Deve-se realçar que o livro didático exerceu um papel fundamental na consolidação do ideário de Estado nacional a partir do século XIX. Por meio dele, era possível

[professores-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental-tem-licenciatura-para-todas-as-disciplinas-que-
lecionam/#](#). Acesso em 24 de janeiro de 2017.

¹⁰ De acordo com levantamento do “QEdU: Aprendizado em Foco”, uma parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, organização sem fins lucrativos voltada para a educação, 98% dos professores afirmam utilizar os livros didáticos, contra 85% que dizem fazer uso de jornais e revistas e 62%, da Internet. Questionário professor Prova Brasil 2011 | Questionários aplicados: 304.412. Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>, acesso em dezembro de 2013.

¹¹ O conceito de transposição didática foi cunhado em 1975 por Michel Verret mas se popularizou por meio da obra *Transposição didática: do saber sábio ao saber ensinado*, do educador francês Yves Chevallard, publicado em 1985 em francês.

¹² Essa referência encontra respaldo na fala de outro autor de livros didáticos de Geografia, o professor Elian Allabi Lucci, conforme entrevista transcrita em Munakata (1997, p.191): “A vida de autor profissional é de muita leitura, de muita pesquisa sobre vários aspectos e muitas entrevistas. No meu caso, Geografia, eu tenho que sair a campo para pesquisar, para entrevistar pessoas. Então, o nosso tempo é todo empregado hoje nisso. Hoje, no meu trabalho eu viajo, fotografo, entrevisto, pesquiso. Vou buscar um conhecimento mais concreto da realidade. (...)”.

disseminar valores patrióticos, impor um idioma hegemônico e fazer valer o discurso oficial. Os primeiros autores de livros didáticos no Brasil, ainda no período imperial, pertenciam a uma elite intelectual e tinham estreitas ligações com a política educacional do Estado. Muitos deles eram oriundos da Escola Militar, fundada em 1810; do Colégio Pedro II, de 1837 e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB), fundado um ano depois; todos sediados na então capital nacional, a cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com Bittencourt (2004, p.483), ainda no final do século XIX surgiu uma segunda geração de autores de livros didáticos. Esses, por sua vez, possuíam maior experiência pedagógica e lidavam com a formação de professores. Esse grupo também era mais heterogêneo, pensando suas obras para um público mais amplo, incluindo mulheres e jovens de classes menos favorecidas.

Houve também o surgimento de autores que se opunham a influência direta do Estado e da igreja católica em suas obras, pregando um ensino positivista, sem dogmas e pautado na laicidade e na neutralidade. Estas obras, evidentemente, se direcionavam às escolas particulares.

Apesar de os livros didáticos serem amplamente difundidos em grande parte das instituições de ensino mundiais há cerca de dois séculos, foi notadamente a partir da década de 1970 que alguns pesquisadores passaram a analisar mais criticamente estas obras.

Uma obra de referência, cuja primeira edição data de 1972, mas que vem sendo reeditada até os dias de hoje, é *Mentiras que Parecem Verdades*¹³, do linguista e escritor italiano Umberto Eco (1932-2016) e da educadora Mariza Bonazzi (1927-2015). Neste livro, os autores reúnem uma série de textos extraídos de manuais escolares italianos para demonstrar o caráter ideológico alinhado a uma sociedade autoritária, repressiva, conservadora e reacionária. Os pobres, o trabalho, as raças e os povos terrestres, entre outros, são alguns dos temas utilizados para a análise. Para Eco e Bonazzi (1980, p.16) “os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares-comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas”.

É evidente que um inconsciente racismo penetra os textos escolares, mesmo quando a finalidade aparente da estória ou da poesia é a de apresentar à criança a realidade das diferenças étnicas, através de uma compreensão e uma simpatia um pouco vagas. (...) é colocada em relevo somente a “diversidade” das outras raças e sempre com uma curiosidade teratológica, ao passo que os outros textos intervêm para reforçar no pequeno leitor a ideia de que ele pertence a uma raça

¹³ Versão italiana é denominada *I pampini bugiardi* (Rimini: Guaraldi, 1972).

melhor, a uma pátria com as montanhas mais belas e os prados mais verdes do que as outras pátrias (...). (ECO e BONAZZI, 1980, p.53)

No Brasil, principalmente a partir da década de 1980, vários autores passaram a se dedicar a esta análise, dentre os quais Oliveira (1984), Molina (1987), Freitag (1989), Munakata (1997), Bittencourt (2004, 2010), Faria (2008) e Moreira (2014) que usaremos como referência em alguns debates existentes nessa tese.

O geógrafo brasileiro Rui Moreira (2014, p.97) coloca que os livros didáticos “expressam o modo como o ensino escolar dialoga de um lado com o fluxograma dos currículos universitários, onde é formado o professor escolar, (...) e de outro com os programas oficiais, obrigatórios e padronizados para todas as escolas do país”. Ao analisar algumas coleções de livros didáticos de Geografia a partir da década de 1930, esse pesquisador estabeleceu três fases de evolução do livro didático: a *clássica*, a *transitória* e a *inovadora*.

Na primeira fase, baseado nas coleções de Aroldo de Azevedo publicadas entre 1930 e 1970, Moreira (*idem*) situa que a estrutura das coleções agrupa os capítulos em três partes: “A base física”, “A vida humana” e “A vida econômica”, ao qual ele vai denominar de arquétipo-acamamento Natureza-Homem-Economia (N-H-E)¹⁴. Na fase de *transição*¹⁵, na década de 1970, Moreira afirma que a paisagem desaparece como elemento de agregação e o mapa e a foto perdem a interação didática que tinham entre si e com o texto para tornarem-se recursos de ilustração; a formação dá lugar à informação.

A partir da década de 1980, segundo Moreira, surgem obras didáticas inovadoras, com diferentes orientações intelectuais e com modelos didáticos plurais. Algumas dessas coleções – que tratam a Geografia do mundo em rede¹⁶ - promovem a dissolução da linha N-H-E.

A geografia física setorial e a geografia humana setorial são também referências assistemáticas no misto físico-humano genérico que é o olhar tecnoambiental dominante. A geografia da população se dilui na

¹⁴ Moreira (2014, p.57) coloca que o modelo de sitio-situação-estrutura N-H-E é o “padrão de ciência que no correr do século XX se institui como discurso geográfico em todo o mundo”. É o arquétipo estraboniano-ptolomeico, que se materializaram em livros universitários e escolares na França, nas obras: *Tratado de Geografia Física* (1920), de Emmanuel De Martonne; e *Princípios de Geografia Humana* (1922), de Vidal de la Blache.

¹⁵ Como expoentes dessa fase, Moreira cita as autoras Guiomar Goulart de Azevedo e Zoraide Victorello Beltrame.

¹⁶ Nesta fase, Moreira cita as obras *Geografias do mundo: redes e fluxos*, de Marcos Bernardino de Carvalho e Diamantino Alves; *Geografia*, de Valquíria Pires Garcia e Beluce Belucci; *Geografia, espaço e vivência*, de Levon Boligian e Andressa Alves; *Geografia e cidadania*, de Eustáquio Sene e João Carlos Moreira; e *Geografia, pesquisa e ação*, de Ângela Corrêa Krajewski, Raul Borges Guimarães e Wagner Costa Ribeiro.

dimensão antropossociologizada das manifestações de culturas e dos movimentos sociais. O repertório vocabular clássico do sítio, posição, situação, habitat, região, continente é substituído pelo de transversalidade que atravessa o tema da rede global. (MOREIRA, 2014, p.121)

Com a introdução e expansão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas últimas duas décadas principalmente, o que se verificou foi um maior alinhamento dos materiais escolares com os pressupostos conceituais e metodológicos atrelados aos editais do programa.

Por fim, nos valem da conceituação de Munakata (1997, p.100), para quem “o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem”; o que implica em uma série de critérios: “conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem”.

1.2. Censura: uma breve conceituação

*A turma da favela convidaram-nos
Para irmos assistir
O casamento da Gabriela com o Moacir
Arranjemos uma beca preta
E um sapato branco bem apertado no pé
E se apreparemos para ir
Na catedral lá da vila ré*

“O Casamento do Moacir”, Adoniran Barbosa

Em 1973, no auge da Ditadura Militar¹⁷ (1964-1985), cinco canções do compositor paulista Adoniran Barbosa, entre elas *O Casamento de Moacir*, foram proibidas pela Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP)¹⁸ por utilizar em suas letras o falar

¹⁷ Embora exista um revisionismo histórico que dê a esse período a denominação de “Ditadura Civil-Militar”, entendemos que o amplo domínio de militares, tanto na presidência como nos altos escalões de governo, mesmo com a cumplicidade de setores civis, configuram de fato uma Ditadura Militar.

¹⁸ A Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) foi o órgão responsável pela censura de produções artísticas durante a Ditadura Militar. Foi oficializada em 1972, estando subordinada ao Departamento de Polícia Federal do Ministério da Justiça. Sua gênese, no entanto, se deu na criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), vinculado ao Ministério da Justiça e

coloquial das ruas de São Paulo. De acordo com a censora Eugênia Costa Rodrigues o “péssimo gosto” impediria a aprovação da obra¹⁹. Mesmo em se tratando de regravações dos anos 1950, pôr em questionamento a norma culta da língua portuguesa guardava, na opinião desse órgão repressor, um forte “movimento” de rebeldia. Em nome da “moral e dos bons costumes”, a roupagem estética pretendida pelos militares tinha o argumento vil de querer civilizar os brasileiros.

Passado os “anos de chumbo” da ditadura e o autoritarismo retrógrado em prol de uma suposta decência e norma estética, os tempos são outros. Não que nos dias de hoje não haja aqueles que se manifestem de forma ignóbil contra o uso das variações populares da língua portuguesa²⁰. Mas não é só por isso que mecanismos sutis – mas igualmente perversos – de censura, não se apresentem. Eles estão aí, balburiando aqui e acolá, com novas roupagens e atores sociais. Remetendo-nos ao próprio Adoniram Barbosa, como nos defrontar com o “politicamente correto” diante de expressões como “turma da favela” e “peixeira de baiano”? Temendo a exclusão de suas obras dos programas de livros didáticos, ou até mesmo de serem rejeitados pela opinião pública e pela ação incrédula dos veículos midiáticos, por exemplo, muitos autores se defrontam com a necessidade de “medir” cada uma de suas palavras. Dado o atual contexto social e político, como definir esse sutil limiar entre a censura, o politicamente correto e a liberdade de expressão?

Uma primeira delimitação conceitual está na relação dialética que se estabelece entre censura e liberdade, uma vez que, como disse Millôr Fernandes no editorial da revista Pasquim, em 1975, “sem censura, não quer dizer com liberdade”. Nada mais contemporâneo.

Ao medir os diversos graus de intervenção que uma obra recebe, seja ela científica ou artística, devemos, portanto, nos ater a algumas definições centrais sobre conceitos associados, tais como censura e cerceamento. Vejamos algumas definições de acordo com Ferreira (1999):

Censurar. [De *censura* + ar².] V.t.d. 1. Exercer censura sobre 2. Proibir a divulgação, ou a execução de. 3 Fazer corte(s) em. 4. Criticar, notar: *Leu a carta censurando os erros* 5. Fazer reparos

Negócios Interiores, criado pelo Decreto Nº 24.651, de 10 de junho de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas. Fonte: <http://atom.ippdh.mercosur.int/index.php/divisao-de-censura-de-diversoes-publicas-dcdp-2>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

¹⁹ De acordo com as orientações da censora, as músicas “Samba do Ernesto” e “Tiro ao Alvaro” só seriam liberadas se fossem alteradas para “Samba do Ernesto” e “Tiro ao alvo”. Adoniran (felizmente) se recusou e suas músicas ficaram impedidas de serem regravadas naquele momento.

²⁰ Um caso semelhante, relacionado à proibição de uma coleção de Língua Portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA) chamada *Por uma Vida Melhor*, de autoria de Heloísa Ramos, será discutido no capítulo 3.

sobre falhas, defeito, omissão, etc. em; condenar, reprovar: *Não lhe importa que censurem o seu comportamento livre*. 6. Admoestar com energia; repreender. 7. Demonstrar reprovação, crítica, ou ressentimento, por meio de gesto, olhar, etc.: *Fitou-o perplexo e, censurando-o com os olhos, saiu*. T.d.e.i. 8. Reprochar, exprobar: Censurou ao filho o mau comportamento. 9. Proibir (filme, livro, etc.): Censurou o filme para menores de 14 anos.

Cercear. [Do latim tard. *Circinare*] V.t.d. 1. Cortar cerce, rente, pela base ou pela raiz: (...) 2. Cortar ou aparar em roda, ao redor. 3. cortar, suprimir, desfazer, destruir: Os últimos acontecimentos cercearam-lhe toda a esperança. 4. Restringir, limitar, diminuir: *cercear a liberdade, a iniciativa*.

Nessas definições dos termos, pode-se perceber que o ato de censurar ou cercear ocorre em diversas intensidades, que vão de uma ação mais extrema, como proibir, no caso da censura, e desfazer e destruir, no cerceamento; até intervenções mais moderadas, como fazer reparos, limitar ou diminuir. Entende-se assim que os atos de censura e cerceamento não se limitam ao extremo da proibição, mas estão permeados por uma série de ações que interferem no âmago da liberdade de se expressar.

Uma definição muito comum é aquela que associa censura a ditaduras políticas. De acordo com o censor polonês Tomans Strzyzewski a “censura é uma distorção consciente, feita por meio da seleção de informação de massa que dá credibilidade ao tema manipulado” (TYSZKA, 2012, p.42).

No Brasil, durante a Ditadura Militar, muitos foram os instrumentos utilizados pelos militares para se exercer a censura. Essas ações incluíam desde os Atos Institucionais, como o AI-5, de dezembro de 1968, que determinou a proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política (Artigo 5º item 3), até o estabelecimento de aparatos como uma polícia política, um sistema de espionagem (Sistema Nacional de Informação – SNI); um sistema de segurança (DOI-Codi), e a Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP).

Apesar de os atos de censura, em qualquer ditadura, serem considerados os mais restritivos, é evidente que a censura não é um artifício único e exclusivo de estados autoritários, mais do que isso, ela é exercida por diferentes atores sociais e, na maioria das vezes, conta com o apoio de uma parcela significativa da sociedade.

De acordo com Fico (2012, p.66), durante a Ditadura Militar, boa parte da sociedade brasileira demandava por mais censura, algumas de ordem política e outras de

convergência moral. Costa (2006, p.3) define, então, a censura como um processo plural, com a atuação de diversos atores sociais:

Essa complexidade metodológica permitiu que descobríssemos ser a censura não um único ato repressivo, mas um longo processo envolvendo participação, aquiescência e/ou cumplicidade de diferentes grupos sociais que de alguma forma têm acesso e influência nos dispositivos de poder, mobilizando conservadorismos e procurando conter as manifestações críticas e de descontentamento em relação ao *status quo*, ou seja, a uma determinada conjuntura social. Isso significa que, em se tratando de intervenção em um processo de produção simbólica e artística, a censura não diz respeito apenas ao produtor e sua obra, mas às organizações e instituições envolvidas, editores, produtores, comerciantes e públicos.

Assim sendo, a censura demonstra-se ser mais abrangente e ampla que uma simples proibição realizada por ordem do Estado. Ela envolve relações entre muitos e diferentes segmentos sociais, interesses econômicos e de poder. Como bem pontuou Carvalho (2015, p.22):

O ponto é o de que, ao falar em censura e em liberdade, não estamos nos referindo a realidades radicalmente opostas, que não se comunicam e que não se interpenetram. O que se tem é, exatamente, o oposto: uma teia complexa de relações sociais multifacetadas, que envolvem diversos atores e práticas institucionais e sociais, que não podem ser bem representados e compreendidos com base em conceitos estanques e lineares. Daí decorrem dois pressupostos teóricos importantes (...). Por um lado, a censura não pode ser descrita como uma prática repressiva unidirecional, de um Estado que persegue e de uma sociedade que resiste. Ou, ainda, da burocracia que interdita a palavra e da imprensa que desafia, direta ou indiretamente, a opressão. Isso porque, é essa mesma sociedade e esses mesmos veículos de imprensa, que, muitas vezes, clamam pela censura, seja exigindo e apoiando a repressão, seja colaborando com a unicidade do discurso oficial. Assim, a censura é algo mais complexo, que não se reduz a um simplório jogo maniqueísta entre agentes e estruturas sociais que atuam em campos bem demarcados. A censura é fluída, dilui-se e se apresenta em diversas esferas sociais, cujas fronteiras não são nada rígidas.

Partindo desta premissa, evidenciam-se algumas questões, como jornalistas proibidos de expressar o que pensam pelos proprietários de empresas ligadas à grande mídia; escritores obrigados a escrever apenas o que se vende; intelectuais e artistas silenciados por não se alinharem ao pensamento hegemônico; produtores, que encontram dificuldades em conseguir verbas e patrocínios para espetáculos menos ortodoxos; acadêmicos e estudantes que não conseguem bolsas ou investimentos para seus projetos de pesquisa; professores impedidos de debater assuntos polêmicos em sala de aula, entre tantos outros exemplos atuais.

Para o educador norte-americano Henry Giroux (2015, p.102), sob a égide do neoliberalismo, o novo autoritarismo não se constitui apenas como uma crise da democracia, ele também se impõe no apagamento das instituições capazes de produzir agentes críticos e engajados, a saber, as próprias universidades. Citando Hanna Arendt²¹, Giroux complementa que cada país irá desenvolver sua própria forma de autoritarismo, enraizado na sua tradição histórica, pedagógica e cultural.

No caso brasileiro, Marilena Chauí, no texto “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária”, afirma que o autoritarismo não se reduz a um fenômeno político que periodicamente afeta o Estado, mas sim está no cerne da própria sociedade.

(...) a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. (CHAUÍ, 2013, p.226)

Dentre as características dessa sociedade autoritária ela destaca a incapacidade para tolerar o princípio de igualdade perante a lei; a repressão às formas de luta e organização social e popular; a discriminação étnica, sexual e de classe; a oposição da classe dominante em aderir à declaração dos Direitos Humanos (1948), dentre outros aspectos. Quanto às relações sociais, Chauí (*Ibid.*, p.257) complementa que, na sociedade brasileira, elas “se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito), e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes)”.

Desta forma, mesmo em estados considerados “democráticos”, o autoritarismo se manifesta, variando em forma e intensidade, em locais e momentos. A questão que se coloca, portanto, é a de identificar a forma com que ele se manifesta e em que grau de intervenção, da repressão, passando pela censura entre outras formas de cerceamento da liberdade.

Nesse sentido, ao caracterizar a sociedade brasileira nesse início do século XXI, nos vemos imersos ao que alguns autores definem como ditadura de mercado. Para o geógrafo Milton Santos essa é a face do *globalitarismo*, expressão cunhada para descrever esse lado perverso da globalização.

²¹ ARENDT, Hanna. *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. New York, NY: Penguin Classics. (Original work published 1963).

(...) a atual globalização exclui a democracia. A globalização é, ela própria, um sistema totalitário. (...) Há um totalitarismo na vida cotidiana, que inclui o trabalho intelectual. Não é só no trabalho não intelectual, não é só na fábrica, que o totalitarismo está presente. Também no chamado setor de serviços. E a universidade é um exemplo formidável desse totalitarismo. Todos os dias somos solicitados a cumprir regulamentos, as normas...Mas é exatamente a norma que se opõe à essência do trabalho intelectual. Sem contar que rompe com a liberdade de o professor decidir o que é mais conveniente ao seu magistério. (SANTOS, 2009, p.11)

Nesse contexto, o que explica e define a censura no Brasil de hoje não é a ação da antiga Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP), extinta em 1988, mas sim as necessidades econômicas e profissionais, mais alinhadas à busca pelo lucro e pela eficiência e que está submetida às regulamentações do mercado ou, como colocou Milton Santos, a própria burocracia acadêmica. Esta, conseqüentemente, se manifesta por meio de concessões e autocensuras, que limitam o trabalho autoral em detrimento do sucesso mercadológico, ou algum modismo intelectual, que sua obra poderá exercer.

Colocar a censura no centro da análise dos livros didáticos, portanto, demanda não apenas analisar sua vertente oficial presente na ação do Estado, mas também e, principalmente, nos diversos atores envolvidos na sua elaboração, publicação e distribuição.

Dessa forma, estudar a censura e analisar suas conseqüências envolve entendê-la como algo presente na produção simbólica, artística e intelectual que age, como outras formas de regulamentações, a favor ou contra determinados posicionamentos políticos, ideológicos ou metodológicos.

1.3. Micropoderes, poderes difusos e o poder das mídias

Como visto no debate sobre a censura, o poder emana de diferentes e múltiplos agentes. Para o filósofo franco-argelino Louis Althusser (1918-1990) esse poder está fortemente atrelado aos poderes de repressão e ideológicos do Estado. Sobre a escola, por exemplo, ele remete ao processo de dominação de classe.

(...) ao mesmo tempo em que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, de consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1974, p.21)

Uma importante contribuição na discussão sobre poder e, por extensão, aos processos de intervenção e censura, está nas teorias do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). Para Foucault (1979, p.160), “se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não podemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. (...) o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder”.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault, ao conceituar a vigilância hierarquizada, expõe como esse aspecto multifacetado do poder se estende em várias direções. Para ele

o poder disciplinar organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também, até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa ‘rede’ sustenta o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2010, p.170)

Para FOUCAULT (*Ibid.*, p.167), as instituições disciplinares - onde se incluem presídios, manicômios, acampamentos militares, mas igualmente hospitais e escolas – “produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento”.

Ao pensar na escola, Veiga-Neto (2016, p.69), dentro da perspectiva Foucaultiana, coloca que “o grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis” e que tal dominação se dará por um duplo movimento: o de ser objetificado em uma rede disciplinar composta por divisões espaciais e temporais microscópicas; e, quase simultaneamente, se enxergar como sujeitos dessa rede – que parece invisível – e, por essa razão, nos leva a acreditar que o disciplinamento é natural. Foucault (2010, p.136), por seu turno, afirma que “a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito”.

O filósofo francês coloca ainda que a disciplina, na maioria das vezes, exige a distribuição dos indivíduos em espaços cercados, “fechados em si mesmos” e que os colégios herdaram o modelo dos conventos, mas que o princípio da “clausura” não é suficiente para entender os aparelhos disciplinares. No caso específico das escolas, Foucault irá discorrer de

forma detalhada a organização do espaço serial – em oposição aos multiseriados - que se deu após a segunda metade do século XVII;

(...) o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; (...); alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo em uma série de casas; uma ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2010, p.141)

Em a *Microfísica do Poder*, Foucault debaterá outro importante conceito atrelado ao poder: a verdade. De acordo com ele, cada sociedade desenvolve seu regime de verdade, isto é, “os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1979, p.12). Para o pensador francês a “economia política” da verdade terá cinco características importantes:

(...) a verdade é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que a produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (...); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, (...); é produzida e transmitida sob controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e conflito social (as lutas “ideológicas”). (*Ibid.*, p.13)

Como visto, os meios de comunicação assumem um papel central na difusão de um discurso. Para Althusser, esse será outro importante *Aparelho Ideológico de Estado*: o da informação. Para ele, todos esses aparelhos (Escolar, Familiar, Político, Jurídico, Cultural) coadunam para atingir o mesmo resultado: “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”, cabendo ao aparelho de informação, através da imprensa, da rádio, da televisão, embutir “em todos os «cidadãos», doses quotidianas de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc”. (ALTHUSSER, 1974, p.63).

Dentro do contexto estruturalista de aparelho ideológico, as mídias, portanto, são vistas como poderosos instrumentos a serviço da manipulação, da doutrinação e da formação de uma opinião pública alinhada à ideologia da classe dominante. A partir da perspectiva Foucaultiana, no entanto, podemos identificar micro-relações de poder no suporte dos meios de comunicação em massa. Mesmo que inconsciente, as mídias operam pelo o que Foucault denominou de *poder disciplinar*, que, diferentemente da escravidão, da vassalagem e da domesticidade, age não para que os outros façam o que se quer, mas como se quer.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem a função maior de “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (...) Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos (...) aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. (2010, p.164)

Mais recentemente, o poder das mídias tem sido amplamente discutido e é foco de análise de diversos autores, tais como Arthur Asa Berger (2007), Dominique Maingueneau (2008), Douglas Kellner (2003), John Thompson (1990), Noam Chomsky (2002, 2003, 2004, 2013), Patrick Charaudeau (2006), Pascual Serrano (2013), Pierre Bourdieu (1997), Tim Wu (2012), Todd Gitlin (2003), dentre outros.

As mídias invadem cotidianamente a vida da maioria das pessoas e interferem de diferentes maneiras os modos de pensar e agir. Entram pelo som do rádio, pela imagem da TV, pelas mensagens dos aparelhos celulares, pelas redes sociais da internet, pelos anúncios postos em outdoors, elevadores e nas telas dos cinemas, sem falar do jogo semiótico presente nos interdiscursos de todos esses meios. Esse poder de penetração, que age, na maioria das vezes, de forma articulada, talvez seja o maior reflexo de poder do período técnico-científico-informacional. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE: 2016, 26), em 2014, 97,1% dos domicílios brasileiros possuíam TV; 72,1%, rádio; 48,5% ,

microcomputadores, sendo 42,1% ligados à internet; e 91,1% possuíam telefone celular. Desta feita, é impossível ignorar a forma “líquida” que esse meio absorve nossas vidas.

O linguista estadunidense Noam Chomsky faz uma importante reflexão sobre o conceito de democracia e o poder de influência da mídia na sociedade atual, como colocado no início do seu livro *Mídia, propaganda política e manipulação*:

Considerando o papel que a mídia ocupa na política contemporânea, somos obrigados a perguntar: em que tipo de mundo e de sociedade queremos viver e, sobretudo, em que espécie de democracia estamos pensando quando desejamos que essa sociedade seja democrática? Permitam que eu comece contrapondo duas concepções diferentes de democracia; Uma delas considera que uma sociedade democrática é aquela em que o povo dispõe de condições de participar de maneira significativa na condução de seus assuntos pessoais e na qual os canais de informação são acessíveis e livres. Se você consultar no dicionário o verbete ‘democracia’ encontrará uma definição parecida com essa. Outra concepção de democracia é aquela que considera que o povo deve ser impedido de conduzir seus assuntos pessoais e os canais de informação devem ser estreita e rigidamente controlados. Esta pode parecer uma concepção estranha de democracia, mas é importante entender que ela é a concepção dominante. (CHOMSKY, 2013, p.9)

O linguista francês Dominique Maingueneau, por meio da análise do discurso²², nos apresenta um instrumento eficaz para refletir sobre o papel manipulador das mídias na produção de simulacros e de discursos aforizantes, que determinam sua atuação, inclusive, no cerceamento e intervenções nas práticas de ensino e em obras didáticas.

Na enunciação aforizante não há posições correlativas, mas uma instância que fala a uma espécie de “auditório universal” (Perelman), que não se reduz a um destinatário localmente especificado: a aforização institui uma cena de fala onde não há interação entre dois protagonistas colocados num mesmo plano. O locutor não é aprendido por tais ou tais facetas, mas em sua plenitude imaginária: não há ruptura entre uma instância fora da enunciação e uma instância que é um papel discursivo. (...). Fundamentalmente monologal, a aforização tem como efeito centrar a enunciação no locutor. (MAINGUENEAU, 2010, p.13)

²² De acordo com Maingueneau (2008, p.28), “A Escola francesa de análise de discurso” recebeu influência do marxismo de Althusser e da psicanálise de Lacan, buscando quebrar a “continuidade dos textos para estabelecer conexões invisíveis e revelar assim o trabalho de uma espécie de inconsciente textual”.

Uma boa exemplificação da diferença entre a enunciação *textualizante* da *aforizante* se dá ao pensarmos que enquanto um texto apresenta uma rede de pensamentos articulados, na qual é possível argumentar, responder uma pergunta, discordar; na aforização, o enunciado exprime o pensamento do seu locutor, não há espaço para argumentação, nem resposta, mas para a imposição de uma tese ou afirmação soberana.

No trabalho de Maingueneau (2008), nos interessa particularmente também a noção de sobreasseveração e sua exploração nas mídias. De acordo com esse autor, esse fenômeno aparece como *slogans*, ou seja, enunciados breves, expostos em curto espaço de tempo de forma repetida.

Num primeiro momento, podemos dizer que a sobreasseveração caracteriza um enunciado: relativamente breve, de estrutura pregnante no plano significado e/ou significante; em posição relevante no texto ou em uma passagem do texto, de modo a lhe atribuir o estatuto de um condensado semântico, o produto de uma espécie de sedimentação da realização do discurso; tal que sua temática deve estar em relação com o intuito do gênero de discurso, do texto em questão: trata-se de uma tomada de posição no interior de um conflito de valores; implica um tipo de ‘amplificação’ da figura do enunciador, manifestada por um *ethos* apropriado. (MAINGUENEAU, 2008, p.82)

Todo esse debate conceitual que envolve os processos de produção de simulacros e do uso de um discurso aforizante servirá para ancorar a análise dos cerceamentos midiáticos aos livros didáticos, foco do capítulo 3.

Na Panduria, nação ilustre, uma suspeita insinuou-se um dia nas mentes dos oficiais superiores: a de que livros contivessem opiniões contrárias ao prestígio militar. (...) O Estado-maior da Panduria se reuniu para fazer o balanço da situação. (...) Foi nomeada uma comissão de inquérito, comandada pelo General Fedina, oficial severo e escrupuloso. A comissão iria examinar todos os livros da maior biblioteca da Panduria.(...) Os militares tomaram posse da biblioteca numa chuvosa manhã de novembro. (...) Puseram sentinelas nas portas, e um cartaz proibindo a entrada. (...) Depois procedeu-se à divisão de tarefas. A cada tenente foram designados determinados ramos do saber, determinados séculos de história. O general controlaria a classificação dos volumes e aplicaria carimbos diversos, dependendo se o livro fosse adequado para ser lido por oficiais e suboficiais da tropa, ou fosse denunciado ao Tribunal Militar. (CALVINO, 2010, p.67-68)

2. Intermediações do Estado

Apesar de tratar-se de uma ficção, narrada no conto “Um General na Biblioteca”, o escritor italiano Italo Calvino (1923-1985) expõe com ironia e sarcasmo uma situação que se aplica a diversos Estados modernos, sejam totalitários sejam, em grande medida, nos intitulados Estados “democráticos”. As intervenções e intermediações do Estado, em seus diferentes matizes, estão presentes de distintas formas, em tempos e espaços múltiplos. Inicialmente, portanto, devemos fazer uma breve conceptualização sobre o papel do Estado e sua relação com o poder²³.

Na concepção marxista, o Estado não é um poder autônomo e descolado da sociedade, para a qual estabelece ordens e regras em prol de um suposto interesse coletivo. Ele é, no sistema capitalista, a expressão política de uma sociedade dividida em classes e encontra-se alinhado aos interesses de uma classe dominante. Para os pensadores alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) “a burguesia, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou finalmente a soberania política no Estado representativo moderno. O Governo do Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia” (MARX e ENGELS, 2003, p.28).

O sociólogo alemão Max Weber²⁴ (1864-1920), por sua vez, não vê a história do Estado reduzida às relações de classes. Para ele, o Estado era a relação de dominação de

²³ Dada a complexidade em discutir a Teoria de Estado, nosso objetivo nesse breve debate inicial é apenas o de situar algumas concepções mais correntes, com o intuito de contrapô-las às investigações dessa pesquisa.

²⁴ Conforme Mark Evans os trabalhos de Max Weber e Joseph Schumpeter (1883-1946) se enquadram na doutrina elitista democrática. “Ambos os pensadores acreditavam que a participação na política era limitada por forças sociais poderosas e democracia liberal foi, na melhor das hipóteses, de forma restritiva para selecionar líderes e dar-lhes legitimidade usando uma eleição e, na pior das

homens sobre homens e acreditava que as ambições políticas dos Bolcheviques, por exemplo, tinham um entendimento equivocado da natureza do Estado moderno e da complexidade da vida política²⁵. Weber acreditava que a abolição do capitalismo privado apenas significaria que a gerência das empresas nacionalizadas tornar-se-ia burocrática. Validando sua tese, o “socialismo real”²⁶, em seu turno, não foi capaz de por em prática as liberdades e tolerâncias civis almejadas por Marx e Engels em uma sociedade pós-capitalista. Sob a ação de Joseph Stalin (1878-1953), por exemplo, a União Soviética foi regida como uma “ditadura unipartidária garantida por um poderoso aparelho de segurança, e usando o terror contra os contrarrevolucionários” (HOBSBAWM, 1995, p.377).

Evidentemente que o colapso soviético não pôs fim à análise crítica marxista, uma vez que muitos de seus fundamentos se mantêm atuais ao se observar a relação de poder no seio das sociedades capitalistas. O filósofo franco-argelino Louis Althusser (1918-1990), ao discutir os aparelhos ideológicos do Estado, por exemplo, remete que:

A definição do Estado como Estado de classe, existente no aparelho de Estado repressivo, esclarece de uma maneira fulgurante todos os fatos observáveis nas diversas ordens da repressão sejam os seus domínios quais forem (...); ela esclarece todas as formas diretas ou indiretas de exploração e de extermínio das massas populares (as guerras imperialistas); ela esclarece a sutil dominação quotidiana em que está brutalmente presente, por exemplo, nas formas da democracia política, aquilo a que Lenin chamou depois de Marx, a ditadura da burguesia (ALTHUSSER, 1974, p.34).

Para o geógrafo Milton Santos (1926-2001), é preciso olhar as funções que o Estado assume no período tecnológico, especialmente após a Terceira Revolução Industrial. Para ele,

a noção tradicional de Estado empalidece nas condições político-econômicas do período tecnológico: comando da economia mundial à escala mundial; política internacional fundamentada em interesses econômicos (...); papel das minorias no interior de cada nação; insatisfação crescente das populações (...). Tudo isso contribui ao mesmo tempo para retirar do Estado uma parcela importante de suas funções e de sua força, mas também fazem dele um instrumento indispensável. (SANTOS, 1986, p.179)

hipóteses, uma forma de autoridade atenuada, destinada a garantir a hegemonia de uma elite política dominante” (EVANS, 1997, p.239).

²⁵ As discussões teóricas sobre a concepção de Estado em Max Weber, apresentadas nesse trabalho, foram apresentadas pelo cientista político britânico David Held (1987 e 1989).

²⁶ Eric Hobsbawn usa esse termo no título do 13º capítulo de a *Era dos Extremos, O breve século XX* (HOBSBAWM, 1995), para se referir aos regimes controlados por sistemas políticos unipartidários (Comunistas), com economias centrais planejadas pelo Estado, como implantado na União Soviética (1917-1991) e outros países socialistas.

Milton Santos, no entanto, reitera que o Estado ainda é necessário ao sistema para criar condições de sucesso para o grande capital e funcionar como um propagador “de uma ideologia da modernização, de paz social e de falsas esperanças que ele está bem longe de transferir para os fatos” (*idem*).

Complementando esse olhar crítico à função atribuída ao Estado capitalista, Marilena Chauí (2012, p.78) coloca que “o Estado não poderia realizar sua função apaziguadora e reguladora da sociedade (em benefício de uma classe) se aparecesse como realização de interesses particulares, ele precisa aparecer como uma forma muito especial de dominação: uma dominação impessoal e anônima, a dominação exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito Civil”.

Na perspectiva Foucaultiana, o Estado não é o foco absoluto de todo poder social. Muito embora Michel Foucault não tenha realizado uma pesquisa específica sobre a ação do Estado nas sociedades modernas²⁷, sua concepção contraria a ideia do Estado apenas como um aparelho repressor que age sob a forma de violência, coerção e opressão. Como discutido no capítulo anterior, para Foucault, os poderes estão disseminados por toda estrutura social, por meio de uma rede de dispositivos ou mecanismos ao qual todos estão submetidos. Não existiriam limites ou fronteiras. O poder, portanto, é algo que se exerce e ocorre enquanto uma relação.

Para Foucault (1979, p.291), o Estado deve ser compreendido a partir da *governamentalidade*, que ele define como um “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder”. Complementando, para esse pensador francês,

Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta *governamentalidade*, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da *governamentalidade*. (*idem*, p.292)

Assim, devemos olhar o papel exercido pelo Estado para além da perspectiva presente na teoria marxista clássica, observando também como o poder perpassa a luta de classes das grandes narrativas e se dissemina por micropoderes exercidos continuamente ou temporariamente por diferentes atores sociais.

²⁷ Tal afirmação é colocada explicitamente por Roberto Machado na introdução da *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1979, p.XV), intitulada “Por uma genealogia do Poder”.

2.1. Estado e livro didático

Em que pesem as fortes ações censoras de Estados ditatoriais comunistas, como a União Soviética de Stalin, a China de Mao e a Cuba de Fidel; nazi-fascistas, como a Alemanha de Hitler e a Itália de Mussoline; ou as dezenas de ditaduras militares de direita latino-americanas, como a Chilena de Pinochet e a Brasileira dos militares (1964-1985), casos recentes de “democracias” burguesas demonstram como o Estado capitalista contemporâneo mantém viva a censura em favor do interesse das classes dominantes.

Um exemplo atual ocorre na Rússia. Embora o país com maior extensão territorial do mundo tenha se “democratizado” após o fim da União Soviética - da qual era a maior República - o poder está alinhado aos interesses de mercado, que por sua vez são mediados pela ação do Estado a partir de uma tática de *governamentalidade*. O atual presidente Vladimir Putin, eleito em 2012 para um mandato até 2018, se mantém a frente do Governo Russo desde 1999²⁸. Para muitos analistas, a Rússia de hoje mantém fortes heranças da ditadura soviética. De acordo com Wikileaks²⁹, Putin é líder de um Estado autocrático, mafioso e corrupto, envolvido em uma série de ações repressoras contra seus oponentes³⁰.

No campo educacional, o presidente Russo foi o “porta-voz”, em 2014, do banimento de centenas de livros didáticos que atendiam ao menos 14 milhões de alunos de 4 mil escolas alegando “falta de patriotismo”³¹. Tal medida, no entanto, além de silenciar vozes destoantes ao poder central de Moscou, tinha por objetivo favorecer o mercado privado, em especial a editora de um amigo de Putin.

O Kremlin e os seus funcionários dividiram setores estratégicos do país entre um pequeno e maleável círculo de aliados. Eles comandam algumas das maiores empresas de energia, bancos, grande parte das agências de notícias, e, cada vez mais, avançam sobre setores menores, como o de publicação de livros, que são, todavia, importante para o controle político de Putin. (New York Times, 01/11/2014)

²⁸ Putin exerceu o cargo de Primeiro Ministro entre 1999 e 2000, quando foi eleito para o seu primeiro mandato (2000-2004). Reelegeu-se em 2004 para um mandato de mais quatro anos. Entre 2008 e 2012 exerceu novamente o cargo de Primeiro Ministro para, em 2012, se eleger presidente mais uma vez.

²⁹ Organização sediada na Suécia, que publica documentos, fotos e outras informações confidenciais, de governos ou empresas em seu site (<https://wikileaks.org>). Seu presidente, o australiano Julian Assange, exilou-se na Embaixada do Equador em 2012. Embora seu mandato de prisão esteja relacionado a um suposto crime de estupro ocorrido na Suécia, os maiores interessados na sua captura são os Estados Nacionais, em especial os Estados Unidos, que o acusam de espionagem.

³⁰ Disponível em <https://www.theguardian.com/world/2010/dec/01/wikileaks-cables-russia-mafia-kleptocracy>, acesso em 14/12/2016.

³¹ Putin's Friend Profits in Purge of Schoolbooks. Disponível em <https://www.nytimes.com/2014/11/02/world/europe/putins-friend-profits-in-purge-of-schoolbooks.html>, acesso em 14/12/2016.

Na Rússia, assim como no Brasil, existe um programa nacional de distribuição de livros escolares. O mesmo surgiu na década de 1990, após o colapso soviético, e trouxe maior pluralidade e transparência para o, até então, controlado mercado editorial daquele país. Até 2014, esse programa funcionou com pouca interferência, sendo que os educadores podiam escolher os livros dentro de uma lista aprovada pelo governo com base no parecer de especialistas das Academias Russas de Ciências e de Educação. Nos últimos anos, no entanto, a ação estatal – aliada aos interesses de mercado e de uma classe dominante - aumentou seu controle sobre os manuais escolares.

A Rússia não é um caso isolado de democracia disfarçada. Na Coreia do Sul, autores de seis livros didáticos de História tiveram que eliminar ou revisar 55 passagens de suas obras, atendendo as exigências do Governo Sul-Coreano³². Um dos trechos a serem reescritos afirmava que após a Segunda Guerra Mundial a Coreia do Sul havia deixado de ser dominada pelo Japão para ser comandada pelos interesses estadunidenses. Para Seul, “um livro moderno de História deve ser escrito de maneira a não ferir o nosso orgulho como nação”. Para os autores do livro, no entanto, os críticos tentam “embelezar” a história do país, desconsiderando a colaboração dos sul-coreanos para com as ditaduras do pós-guerra.

Outra passagem censurada falava da atuação do ditador Park Chung Hee, que tomou o poder por meio de um Golpe em 1961, torturando políticos dissidentes. Para o Ministério da Defesa, no entanto, tal trecho deveria ser substituído por “o presidente que contribuiu para a modernização da nação”. De acordo com o mesmo artigo do jornal *The New York Times*, a centralização na produção de livros didáticos na Coreia do Sul foi total até 2003.

A Coreia do Sul costumava ensinar os adolescentes utilizando um único livro de História, redigido pelo governo. Mas em 2003, para encorajar a diversidade nas interpretações históricas, o governo aprovou seis livros de História produzidos por editoras privadas para uso no ensino secundário.

Desde então, os livros atraíram críticas dos conservadores, que se organizaram em um *Fórum do Livro Didático*, grupo conservador que conduz campanhas contra os materiais escolares, alegando que os mesmos possuem uma “inclinação esquerdista” e “envenenam” as mentes dos adolescentes. O Ministério da Defesa, por sua parte, proibiu o uso de 23 livros nos quartéis do país, por serem considerados antiestadunidenses e anticapitalistas, dentre os quais dois livros do linguista norte-americano Noam Chomsky.

³² History textbook causes an uproar in South Korea. Disponível em <http://www.nytimes.com/2008/11/17/world/asia/17iht-textbook.1.17888237.html>. Acesso em 14/12/2016.

2.1.1. Estado Brasileiro e Livro Didático

No Brasil, diferentes formas de análises, intervenções e censuras acompanham a história das políticas públicas com respeito ao livro didático. Embora os primeiros manuais escolares tenham sido publicados no período Imperial³³ e alguns processos de avaliação datem do século XIX, o controle oficial em nível federal se iniciou na década de 1930, tendo sofrido alterações em diversos momentos históricos.

De acordo com Filgueiras (2011) é possível destacar quatro períodos relacionados a políticas nacionais voltadas aos livros didáticos anteriores ao atual PNLD. O primeiro processo foi instituído em 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e o segundo se deu na década de 1950, com a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). O terceiro e quarto períodos ocorreram durante a Ditadura Militar (1964-1985): em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Coteld), extinta em 1971, quando surgiu o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável então pelo Programa do Livro Didático³⁴.

Durante o Estado Novo (1937-1945), na Era Vargas, o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático, e tornou necessária uma autorização prévia para o livro entrar em circulação. Para avaliar as obras educativas foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), formada por apenas sete membros.

De acordo com o Capítulo IV, art. 20, seriam excluídos os livros que:

- a) atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;

³³ Embora o primeiro curso de Geografia no ensino superior tenha surgido apenas em 1934, na Universidade de São Paulo, a Geografia Escolar já era lecionada desde o início do Século XIX, comprovado por meio da existência de manuais escolares como *Corografia Brazilica*, escrito pelo Padre português Ayres de Casal (1817) e *Compendio elementar de Geographia Geral e especial do Brasil*, de Thomaz Pompêo de Souza Brasil (1851).

³⁴ Além do estudo de Kazumi Munakata (1997), diversas pesquisas sobre as Comissões de Avaliação foram feitas nos últimos anos, com destaque para FERREIRA, Rita de Cássia. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. Mestrado. Assis (SP): Faculdade de Ciências e Letras de Assis/ UNESP, 2008; GONÇALVES, Rita de Cássia. *Comissão de Seleção de Livros Didáticos (1935-1951): guardiã e censora da produção didática*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2005 e KRAFZIK. *Acordo MEC/ USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966-1971)*. Mestrado. Rio de Janeiro: FE/ UERJ, 2006.

- d) despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Ao examinar e julgar os livros, portanto, a CNLD promovia um controle político e ideológico das obras didáticas. Para Freitag (1989, p.24), “a criação da Comissão insere-se em um rol de medidas visando à reestruturação e o controle ideológico de todo sistema”. Nesse período, atendendo aos interesses do Estado, foi introduzido o ensino de educação moral e cívica, expandido os cursos profissionalizantes e extintas as escolas de imigrantes e o ensino de língua estrangeira, garantindo assim o espírito nacionalista desse governo. A partir da década de 1950 a CNLD teve suas funções reduzidas até ser extinta em 1969.

Em 1952, buscando renovar os métodos de ensino, atualizar e produzir novos livros didáticos, o educador Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP)³⁵, criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). Nesse período, a Campanha, além de melhorar a qualidade dos livros, efetivou a produção de manuais de ensino para o uso dos professores e a criação de uma biblioteca pedagógica.

No projeto da Caldeme buscou-se dar maior autonomia aos autores, não havendo necessidade de seguir um programa oficial, apenas foi estabelecido um critério geral quanto aos conteúdos básicos necessários. As análises tinham por objetivo promover uma crítica construtiva que revelasse as qualidades e defeitos do programa e dos compêndios de Geografia e contribuísse para o seu aperfeiçoamento³⁶. Nesse período, eram avaliados aspectos materiais, de conteúdo, vocabulário e aspectos pedagógicos.

O Golpe de 1964 pôs fim aos debates e avanços educacionais que estavam em curso e mudou os rumos das políticas voltadas aos materiais escolares. Três instituições foram criadas para avaliar e regular a distribuição de livros didáticos: a Comissão do Livro Técnico

³⁵ O INEP foi criado em 1937 com o objetivo de desenvolver estudos e pesquisas na área educacional e, assim, subsidiar os trabalhos do Ministério da Educação. Atualmente, ele recebe a denominação de Anísio Teixeira, que esteve a frente desse Instituto de 1952 até 1964.

³⁶ Acordo feito entre a Caldeme e James Braga Vieira da Fonseca, especialista em ensino de História e Geografia, professor das Faculdades de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade do Brasil. In Filgueiras (2011, p.115).

e do Livro Didático (Coteld)³⁷, o Instituto Nacional do Livro (INL) e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)³⁸. A partir de então, o MEC estabeleceu acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID), ampliando a influência estadunidense não apenas em questões político-econômicas, no contexto da Guerra Fria, mas também educacionais.

Durante a Ditadura Militar, uma análise feita por Faria (2008) demonstra que dentre 35 títulos de livros, dos quais os mais vendidos em 1977, da 2ª à 4ª série do 1º Grau das disciplinas de “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Educação Moral e Cívica”, se constituíam em veículos utilizados pela escola para a transmissão da ideologia burguesa”. Para ela:

A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante. (*Ibid.*, p.12)

Sob domínio da Ditadura Militar, os livros didáticos sofriam fortes interdições. Faria descreve que eles eram generalistas, simplistas, não falavam de classes sociais, camuflavam a exploração do trabalhador, eram reprodutores de valores moralistas, o homem aparecia como um ser a-histórico e fatos históricos eram omitidos. Naquela época, o Golpe de 1964 era visto como uma revolução, justificada pelas ameaças de greves, revoltas, lutas de classe e discórdia entre os brasileiros. Os índios, selvagens e primitivos; a mulher, os idosos e o negro, discriminados. Freitag (1989, p.26) coloca que o ensino neste período deveria assegurar o desenvolvimento técnico e econômico do país e silenciar as vozes críticas das lideranças politizadas.

Essa visão foi dominante durante décadas nos livros didáticos de Geografia, mesmo antes desta ditadura. Na apresentação do livro Geografia Geral para a segunda série ginásial, escrita em 1952, Azevedo (1960, p.10), por exemplo, afirma que enquanto a Europa era o “berço” da verdadeira civilização, o continente africano se resumia a uma paisagem formada de “areias escaldantes e florestas impenetráveis”.

Faria enfatiza que a reprodução da ideologia burguesa não está contida apenas nos livros didáticos por ela analisados. “Assim como não é só a escola que transmite a ideologia

³⁷ Criada pelos decretos 58.653/66 e 59.355/66, com a atribuição de “gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico”.

³⁸ Criada pela Lei 5.327/67, com o objetivo de produzir e distribuir materiais didáticos para as escolas.

da classe dominante, não é só o livro didático que, no seu interior, é responsável por sua veiculação. O próprio professor, com sua postura, seus conhecimentos, pode garantir a sua transmissão”. (*Ibid.*, p.79)

Durante a Ditadura, de acordo com Freitag (1989, p.21), não houve, fora o Estado, “outras instituições no Brasil capazes de influenciar, formular e redirecionar o processo decisório sobre o livro didático”. Outros importantes atores sociais, como a igreja, as associações científicas, os sindicatos de operários e de professores, as organizações de pais e alunos, as universidades, entre outros, não teriam revelado força suficiente para influenciar essa política de Estado. Até mesmo o mercado editorial se submetia apenas às instruções dadas pelo Estado, definidas por meio de um currículo mínimo.

Na década de 1970, o MEC distribuía, em média, 20 milhões de livros didáticos anualmente, principalmente para escolas carentes, por meio do Plano do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF). A década de 1980 iniciou-se com uma distribuição anual de 30 milhões de livros aos alunos do primeiro grau, chegando aos 50 milhões no final deste decênio, o que representava, naquela época, 50% da produção nacional de livros.

Freitag apresenta ainda comparações com outros países neste período. Mesmo nos países da então “Cortina de Ferro” e da própria União Soviética - sob regimes ditatoriais - o Governo Central consultava associações de classe, cientistas e pedagogos. Na Alemanha Ocidental haviam comissões mistas, formadas por membros dos governos estaduais, de diferentes associações, além de representantes das editoras. No caso dos Estados Unidos, quatro forças, além do Estado, atuavam na estruturação dos livros didáticos: cientistas, professores, editoras e equipe de autores.

Michel Apple, no entanto, relativiza essa aparente autonomia na elaboração dos livros didáticos estadunidenses. Para ele, “existem pressões de uma variedade de grupos - na sua maioria conservadores - para se definirem quer as formas como os/as professores/ professoras ensinam, quer os conhecimentos considerados legítimos para os currículos” (APPLE, 2002, p.77)

A dominação do Estado sobre os conteúdos e métodos dos livros didáticos brasileiros começou a mudar na década de 1980, com o fim do regime Militar e a transição para a democracia, quando vários pesquisadores de universidades paulistas e fluminenses começaram a influenciar o debate sobre os manuais escolares. Na segunda metade dos anos 1980, a Diretoria do Livro Didático da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) indicava uma lista de livros, da qual o professor escolhia o de sua preferência.

Naquele período, Molina (1987, p.24), no entanto, já alertava sobre o falso poder de escolha dos professores, uma vez que, para ela, eram as grandes editoras, por meio de uma propaganda maciça e da distribuição de exemplares gratuitos, que determinavam diretamente a escolha do professor. Para esta autora fazia-se necessário preparar o professor para uma escolha criteriosa. Além disso, os livros eram submetidos a avaliações federais e estaduais com comissões formadas exclusivamente por técnicos, assessores e pessoas de confiança política do Ministro, muitas vezes pouco familiarizados com a educação.

Alguns problemas das avaliações estatais encontravam-se na dificuldade de elaborar critérios de avaliação adequados, desde os de ordem técnica, como a diagramação e o papel usados para fazer o livro; de fundamentação psicopedagógica; passando pela atualização dos dados até os elementos ideológicos.

Nos anos 80, apesar de as receitas destinadas para a Educação terem diminuído, os investimentos com Livros Didáticos aumentaram. Por essa razão, por conta da centralização estatal, muitas vezes as comissões de avaliação assumiam a função de censores do estado.

São indesejáveis o excesso de centralização (que culmina em censura político-ideológica do LD) quanto uma democratização falsamente compreendida, que atribui ao professor despreparado, sobrecarregado, desmotivado e coagido pelos vendedores das editoras, a tarefa da escolha do livro. (FREITAG, 1989, p.49)

Sobre a censura aos Livros Didáticos, Molina (1987, p.27) coloca que “países que não exercem praticamente nenhuma censura sobre os meios de comunicação controlam, de forma até severa, os livros didáticos. Em muitos lugares, os livros são fornecidos pelo estado. Isto pode ser, é claro, uma arma de dois gumes, mas tem o mérito de impedir um mercantilismo muitas vezes desenfreado sobre a educação nacional”.

Sobre a centralização do Estado na política de distribuição de livros didáticos, Freitag (1989, p.31) e Oliveira et al. (1984) apontavam sobre a vulnerabilidade à corrupção e ao lobby das editoras, além disso a centralização das decisões impediria que outras tendências políticas e ideológicas entrassem em cena, corrigindo distorções, criticando equívocos e propondo alternativas mais eficazes. Para esses autores seria necessário promover uma maior descentralização da política do LD, com a inclusão dos estados, municípios e das escolas (diretores, professores, pais e alunos).

Nesta época se discutia a necessária regionalização dos materiais didáticos, alguns defendendo que este trabalho caberia ao professor, outros pensando em materiais

diferenciados para quem vivesse nas periferias urbanas ou em áreas rurais em condições de pobreza. Porém havia o risco desta medida reforçar as desigualdades existentes, em vez de superá-las.

Nas condições de miséria e mediocridade do sistema educacional brasileiro como um todo e do baixo nível de qualificação da maioria dos agentes educacionais (entre diretores, professores e auxiliares de ensino), a regionalização muitas vezes foi sinônimo de improvisado e banalização. (FREITAG, 1989, p.37)

2.2. O PNLD e os mecanismos de avaliação: a palavra da Universidade

Com o fim da Ditadura Militar no país, na década de 1980, a política pública voltada ao livro didático passou a ser denominada de Programa Nacional do Livro Didático³⁹(PNLD). Mas foi somente a partir de 1996 que se desenhou o atual modelo, por meio de avaliações consecutivas e da publicação dos Guias de Livros Didáticos.

Esse Programa tem o objetivo de promover a distribuição de manuais escolares a todos os alunos regularmente matriculados nas escolas públicas do país⁴⁰. Para mediar a produção desses materiais e dar a possibilidade de produção de diferentes coleções com correntes teórico-metodológicas próprias, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)⁴¹, definiu por meio da Portaria 1.130 de 5 de agosto de 1993, uma avaliação a ser realizada por comissões de professores universitários. Em 1994, foi lançado um documento⁴² que serviria de referência para a avaliação de livros de Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências para estudantes da 1ª a 4ª séries, cujos resultados seriam publicados no Guia do Livro Didático de 1996⁴³.

³⁹ Decreto Federal nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 04 de janeiro 2017.

⁴⁰ Todas as escolas beneficiadas estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Embora tenham direito, muitos municípios brasileiros adotam sistemas apostilados privados nas suas redes de ensino Segundo dados da ONG Ação Educativa, em 2013, 339 municípios haviam aderido esse modelo. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/sistemas_privados_pt.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

⁴¹ Órgão extinto em fevereiro de 1997. Desde então o PNLD passou a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

⁴² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências*. 1ª a 4ª séries. Brasília: FAE/ MEC, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>, acesso em 04 de janeiro 2017.

⁴³ Em 1996, foi divulgada uma lista com todas as obras avaliadas, recebendo as seguintes chancelas: livros excluídos; livros não recomendados; livros recomendados com ressalvas; livros recomendados. Em 1998, os livros excluídos apareciam apenas ao final do Guia e adotou-se uma qualificação das obras em três níveis: três estrelas, para livros recomendados com distinção; duas estrelas, para livros

A partir de 1997, o Programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. No ano 2000, foi inserida a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa; em 2001, iniciou-se o atendimento de alunos com deficiência visual e, em 2003, passou-se a fornecer Atlas Geográficos para as escolas que possuíssem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular. Em 2004, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) que, inicialmente, realizou a distribuição de livros de Matemática e Língua Portuguesa. Foi somente em 2009, no entanto, que os livros didáticos de Geografia passaram a ser distribuídos aos alunos do Ensino Médio.

Entre 2007 e 2009 foram regulamentados os Programas voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), intitulados Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Em 2010 foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNLD, desta forma, deixou de ser uma política de governo para se tornar uma política de Estado. A partir de 2014, algumas coleções didáticas passaram a vir acompanhadas de mídias digitais com conteúdos nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado.

Em 2017, o PNLD atendeu 32 milhões 135 mil e trinta e sete alunos por meio da distribuição de quase 170 milhões de exemplares que custaram pouco mais de 1 bilhão e 400 milhões de reais aos cofres públicos⁴⁴ conforme demonstrado na tabela a seguir. Trata-se portando de um grande mercado para as editoras, mas também um profícuo meio de socialização do conhecimento.

recomendados; e uma estrela, para livros recomendados com ressalvas. Tal classificação deixou de ser atribuída a partir de 2005.

⁴⁴ Em 2015 o PNLD (Fundamental e Médio) atendeu cerca de 30 milhões e 600 mil alunos, sendo distribuídos 137 milhões, 49 mil e trinta livros, com investimento de pouco mais de um bilhão e 271 milhões de reais. Em 2014, o PNLD atendeu cerca de 31 milhões e 102 mil alunos. Nesse ano foram distribuídos 137 milhões, 858 mil e cinquenta e oito livros, com investimento de um bilhão e 212 milhões 945 mil de reais. Fonte: FNDE (dados do PNLD e PNLD campo em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, acesso em janeiro de 2017).

Tabela 2.1. Alguns dados do PNLD 2017

Atendimento	Escolas	Alunos	Exemplares	Valores (R\$)
	Beneficiadas	Beneficiados		Aquisição
Ensino Fundamental 1	96.042	12.347.961	37.287.311	368.062.791,73
Ensino Fundamental 2	48.813	10.238.539	75.602.412	57.964.238,45
Subtotal: Ensino Fundamental	110.961	22.586.500	112.889.723	4.972.194,84
Ensino Médio	19.886	6.830.011	31.878.224	1.070.680.044,28
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	117.053	2.718.526	4.992.386	71.330.873,84
PNLD Alfabetização na Idade Certa	95.133	7.491.173	19.941.134	102.743.001,32
Total do PNLD 2017	117.053	32.135.037	169.701.467	1.404.921.458, 16

Fonte: FNDE/MEC, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, acesso em 03 janeiro 2017.

Desde 1996 foram realizadas consecutivas avaliações, incluindo materiais para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação para o Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse período, o sistema de avaliação passou por algumas reformulações e, de acordo com o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011, p.13), para as coleções de Geografia, são levados em consideração a proposta pedagógica, a estrutura temática e o perfil da coleção.

Quanto à proposta pedagógica, são avaliados: coerência e adequação metodológica; articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem; desenvolvimento de capacidades e habilidades do pensamento crítico do aluno; diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem; representação cartográfica e adequação e exploração de ilustrações; e cidadania (respeito às diversidades, valorização de gênero, afrodescendentes e indígenas).

No tocante à estrutura temática, são observados os aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, naturais e ambientais; além da promoção da interdisciplinaridade, da relação sociedade-natureza, e da espacialidade e temporalidade dos fenômenos.

Por fim, no que se refere ao perfil da coleção, são analisados o manual do professor, a organização dos conteúdos, metodologia de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de atividades e projeto gráfico editorial.

De acordo com o Ministério da Educação, as obras não são impostas aos professores, tendo estes a possibilidade democrática de escolher dentre os livros constantes no Guia do PNLD, aquele que deseja utilizar, levando em conta seu planejamento pedagógico. São eliminados apenas livros que contenham erros conceituais, indução a erros, preconceito ou discriminação de qualquer tipo e que estejam desatualizados.

Um livro didático contendo textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas, auxilia o professor no planejamento de ensino, oferece sugestões de atividades e amplia a quantidade de informações disponíveis. Por outro lado, se não estiver adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor, o livro didático perde sua função. Para tanto, o conteúdo apresentado deve estar atualizado e coerente com o estágio do conhecimento científico em geral e na ciência geográfica, com os métodos e as teorias educacionais em vigor, além de levar em conta as diretrizes curriculares nacionais. (BRASIL, 2010, p.9)

A avaliação dos livros, no entanto, sempre esteve no centro de muitas discussões. Apesar de o MEC defender que não há um critério ideológico para eliminar coleções, muitos autores e pesquisadores expõem críticas a esse sistema de avaliação. De acordo com Vesentini (1999, p.29), “em vez de ser uma avaliação à disposição dos professores de 5ª a 8ª séries, no sentido de orientá-los, tratou-se de uma *censura* no estilo dos coronéis que proíbem filmes, peças de teatro ou artigos jornalísticos, deixando apenas alguns (“não-subversivos”) com a permissão de serem lidos ou assistidos pelo público”.

De acordo com a professora Regina Hubner, pesquisadora do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), o processo empreendido pelo MEC não poderia ser enquadrado como “intolerante e antidemocrático” ou uma “censura comparável à do regime militar” pois, segundo ela, o processo contou com a participação prévia de “entidades representativas de professores, universidades, secretários municipais e estaduais, editores, autores e sindicatos de livreiros” (Folha de São Paulo, 10/08/98⁴⁵).

Maria Encarnação Sposito (2002, p.306), por sua vez, que coordenou a avaliação de Livros Didáticos de Geografia por mais de uma vez, avalia como positivo o programa do

⁴⁵ HUBNER, Regina Maria. *Avaliação dos Livros Didáticos*. Opinião. Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff10089808.htm>. Acesso em 6 de janeiro 2017.

MEC. Para ela, “é necessário firmar uma posição favorável ao processo de avaliação, em primeiro lugar por considerar correto que um comprador possa avaliar o que vai adquirir”.

Com o passar dos anos, no entanto, o processo de avaliação continuou sendo foco de descontentamento. Para Sampaio e Carvalho (2010, p.18), que tiveram suas coleções reprovadas no PNLD 2010, os avaliadores continuaram a agir como “delatores da Santa Inquisição”, referindo-se a eles como censores.

Para Maciel (2015, p.242), no entanto, as mudanças empreendidas no processo de avaliação não trouxeram melhoras na qualidade dos livros, e estariam beneficiando o “poder (econômico e político) das grandes editoras que, ao seu ver, teria “imposto freios ao desenvolvimento das avaliações”.

2.2.1. Avaliações de livros didáticos de Geografia

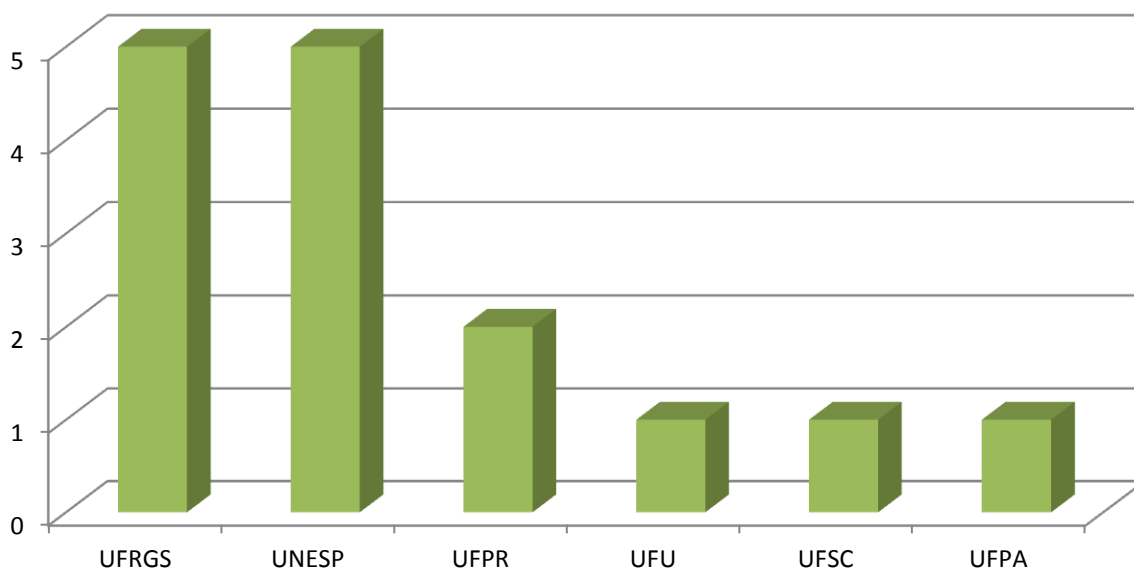
A primeira avaliação para o PNLD voltado aos anos finais do Ensino Fundamental - no qual a Geografia é um componente curricular obrigatório - ocorreu em 1999. Nas avaliações de 1997, 1998 e 2000/2001, voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, as coleções eram destinadas ao ensino de Estudos Sociais e foram realizadas por equipes mistas de avaliação, envolvendo educadores de História e Geografia.

Em 1999, a avaliação ocorreu de forma centralizada, cabendo à Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), convidar docentes de universidades e do ensino fundamental para realizar a avaliação das obras. Nessa ocasião, a coordenação de Geografia esteve ao cargo do Professor Manuel Correia de Andrade, então vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que convocou outros 13 pareceristas para compor a comissão.

Entre 2002 e 2008, coube à Universidade Estadual Paulista (UNESP) a responsabilidade da avaliação dos Livros Didáticos de Geografia⁴⁶. De 2009 a 2011 foi a vez da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que voltaria a assumir a coordenação nos PNLDs de 2017 e 2018. Entre 2012 e 2015 outras quatro universidades (UFPR, UFPA, UFU e UFSC) se incumbiram dessa responsabilidade, conforme se pode verificar no gráfico e na tabela a seguir.

⁴⁶ De acordo com o Decreto Federal 7.084, de 27 de janeiro de 2010, Artigo 14, “A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas”, e, no parágrafo primeiro expõe que: “Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino”.

Gráfico 2.1. Número de participações na Coordenação do PNLD de Geografia (2002-2018)



Fonte: FNDE/ MEC disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>, acesso em 03/01/2017. Organizado pelo autor.

Tabela 2.2. Dados sobre as avaliações de Livros Didáticos de Geografia (1999-2017)

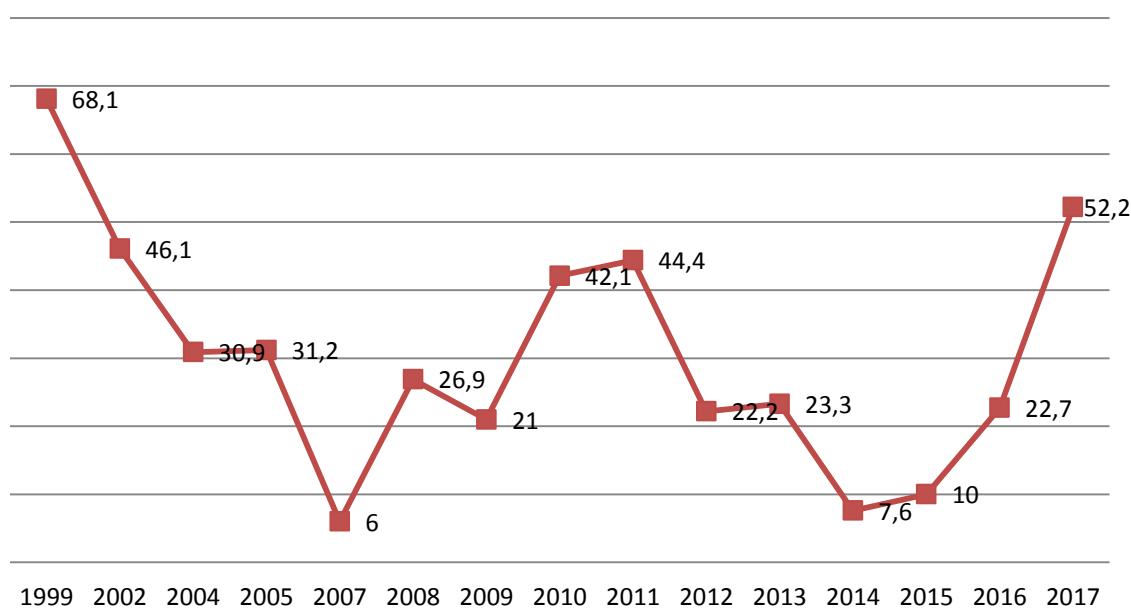
Ano	Nível de ensino	Universidade responsável	Nº de avaliadores	Equipe total**	Inscritas	Aprovadas	Reprovadas	% Repro.
1999	Fund. 2	SEF/ MEC	13	16	69*	22*	47*	68,1*
2002	Fund. 2	UNESP	8	10	52	28	24	46,1
2004	Fund. 1	UNESP	-	-	42	29	13	30,9
2005	Fund. 2	UNESP	16	20	16	11	5	31,2
2007	Fund. 1	UNESP	21	28	33	31	2	6
2008	Fund. 2	UNESP	24	29	26	19	7	26,9
2009	Médio	UFRGS	20	30	19	15	4	21
2010	Fund. 1	UFRGS	25	37	38	22	16	42,1
2011	Fund. 2	UFRGS	20	31	18	10	8	44,4
2012	Médio	UFPR	19	29	18	14	4	22,2
2013	Fund. 1	UFPA	44	73	30	23	7	23,3
2014	Fund. 2	UFU	27	40	26	24	2	7,6
2015	Médio	UFPR	20	33	20	18	2	10
2016	Fund. 1	UFSC	33	79	44	34	10	22,7
2017	Fund. 2	UFRGS	37	47	22	11	12	50

* Os livros eram avaliados individualmente, e não por coleção. ** Coordenadores, Leitores Críticos e Avaliadores.

Fonte: Guias de Livros Didáticos PNLD Geografia (2005-2017), e FNDE/ MEC disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>, acesso em 03/01/2017. Organizado pelo autor.

Outro dado disponível na tabela 2.2 é o de número de coleções inscritas, aprovadas e reprovadas. Os maiores índices de reprovação se deram nas avaliações voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental em 1999, quando os livros eram avaliados individualmente, com uma taxa de 68%; e em 2017, momento no qual 52,2% das coleções deixaram de constar no Guia. Para os anos iniciais, a maior taxa de reprovação de Geografia se deu em 2010, com 42% dos livros reprovados. Já para o Ensino Médio tal fato ocorreu em 2012, com 22% de exclusão.

Gráfico 2.2. Índice de Reprovação (%) de Livros Didáticos de Geografia nos PNLDs (1999-2017)

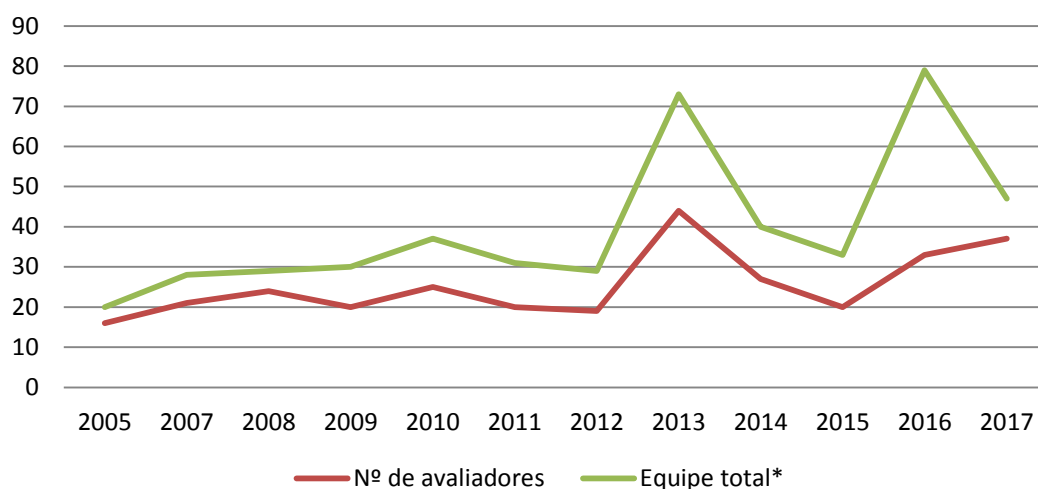


Fonte: Guias de Livros Didáticos PNLD Geografia (2005-2017), e FNDE/ MEC disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>, acesso em 03/01/2017. Organizado pelo autor.

Entre 2005 e 2017, as avaliações envolveram 197 diferentes avaliadores⁴⁷. Enquanto em 2005 a equipe total, entre avaliadores, coordenadores e revisores, era composta por 20 pessoas, em 2016 ela passou a ser realizada por 79.

⁴⁷ A soma total da equipe de avaliação é de 354 pessoas. Deve-se aferir, no entanto, que 230 avaliadores participaram mais de uma vez. Desses, um participou de nove avaliações; dois, participaram de oito; um esteve presente em sete oportunidades; quatro, em seis; outros quatro, em cinco avaliações; onze avaliadores participaram quatro vezes; outros onze, em três e 39 profissionais marcaram presença em dois Programas. A relação de nomes está disponível no anexo 1.

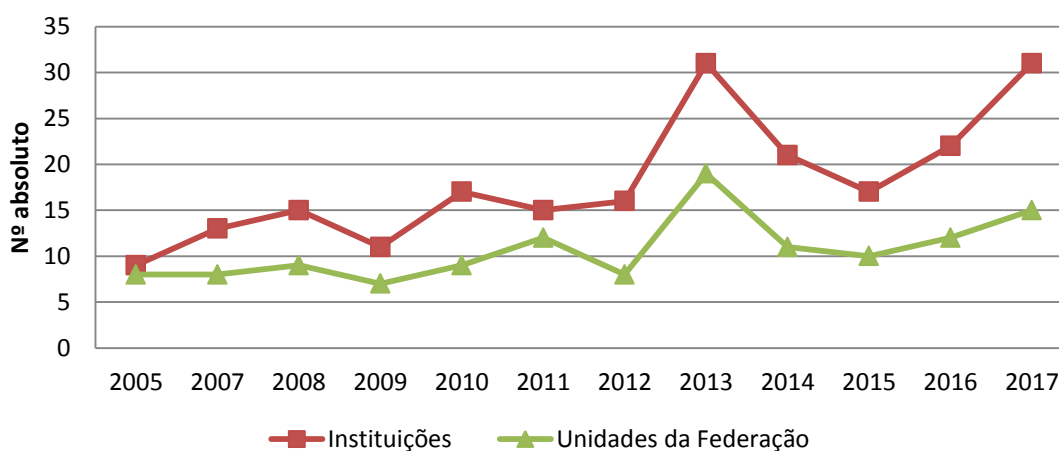
Gráfico 2.3. Número de pessoas envolvidas na avaliação do PNLD Geografia (2005-2017)



Fonte: Guias de Livros Didáticos PNLD Geografia (2005-2017), e FNDE/ MEC disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>, acesso em 03/01/2017. Organizado pelo autor.

A avaliação de 2013, coordenada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), foi a que apresentou a maior descentralização, tendo sido composta por 73 pessoas – sendo 44 avaliadores – de 31 diferentes instituições, distribuídas em 19 estados, como se observa no gráfico abaixo. Embora a avaliação de 2017 apareça em segundo lugar nesse quesito, uma análise mais aprofundada - que será apresentada ao final desse capítulo – demonstrou não ocorrer a descentralização esperada.

Gráfico 2.4. Instituições e Unidades da Federação envolvidas nos processos de avaliação PNLD de Geografia (2005-2017)

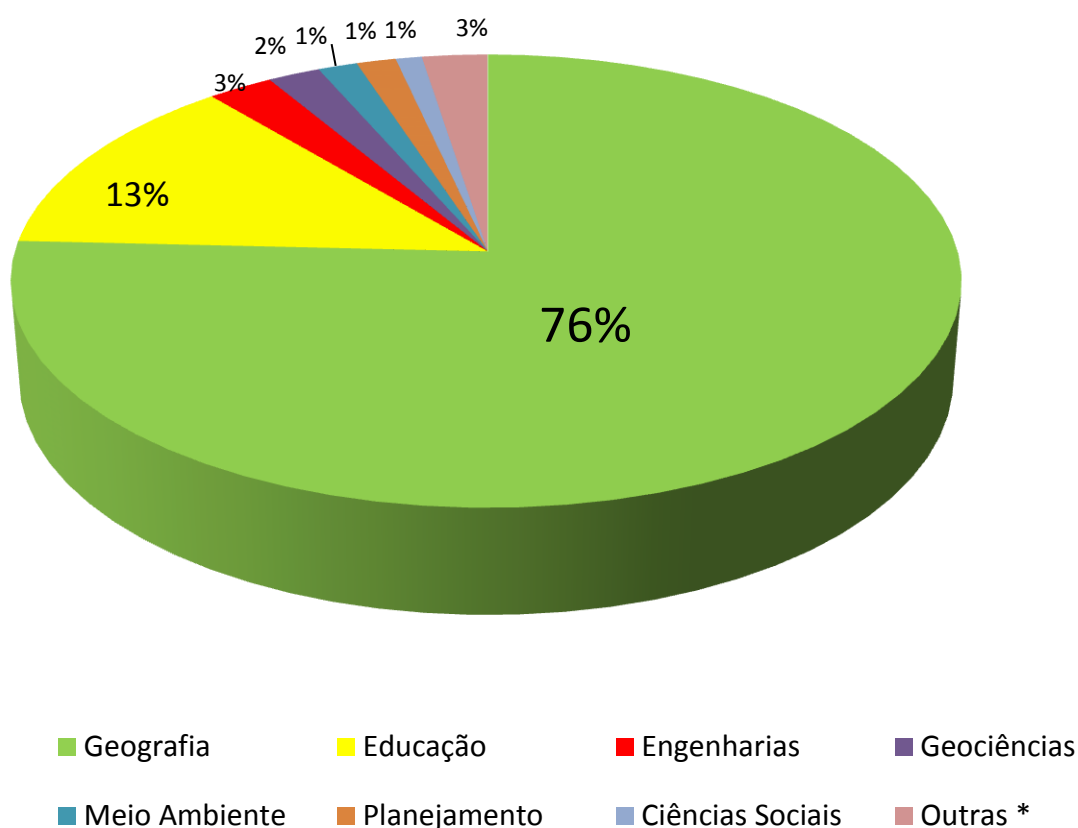


Fonte: Guias de Livros Didáticos PNLD Geografia (2005-2017), e FNDE/ MEC disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>, acesso em 03/01/2017. Organizado pelo autor.

Para traçar um perfil desses avaliadores, acessamos a Plataforma Lattes, onde obtivemos o currículo de todas as pessoas envolvidas nos processos avaliatórios dos PNLDs, entre 2005 e 2017. Desses, três são professores livre docentes; 141 são doutores; nove estavam fazendo doutorado e outros 44 eram mestres. Percebe-se, com isso, que muito embora alguns professores da rede de ensino básico tenham participado das avaliações, esses possuem no mínimo o grau de mestre e mantêm vínculos com as universidades. As avaliações dos PNLDs de Geografia de 2005 a 2017, portanto, muito mais do que a palavra do Estado, de um Governo ou dos professores é a palavra da Universidade.

Quanto aos cursos de formação, 150 (76%) são da Geografia; 26 (13%), da Educação; cinco (3%), das engenharias; quatro (2%), das geociências; três, das ciências ambientais; três, do planejamento; dois, das Ciências Sociais; um da Agronomia; um da Arquitetura; um da Ecologia e um da área de Comunicação Social, conforme se pode observar no gráfico abaixo.

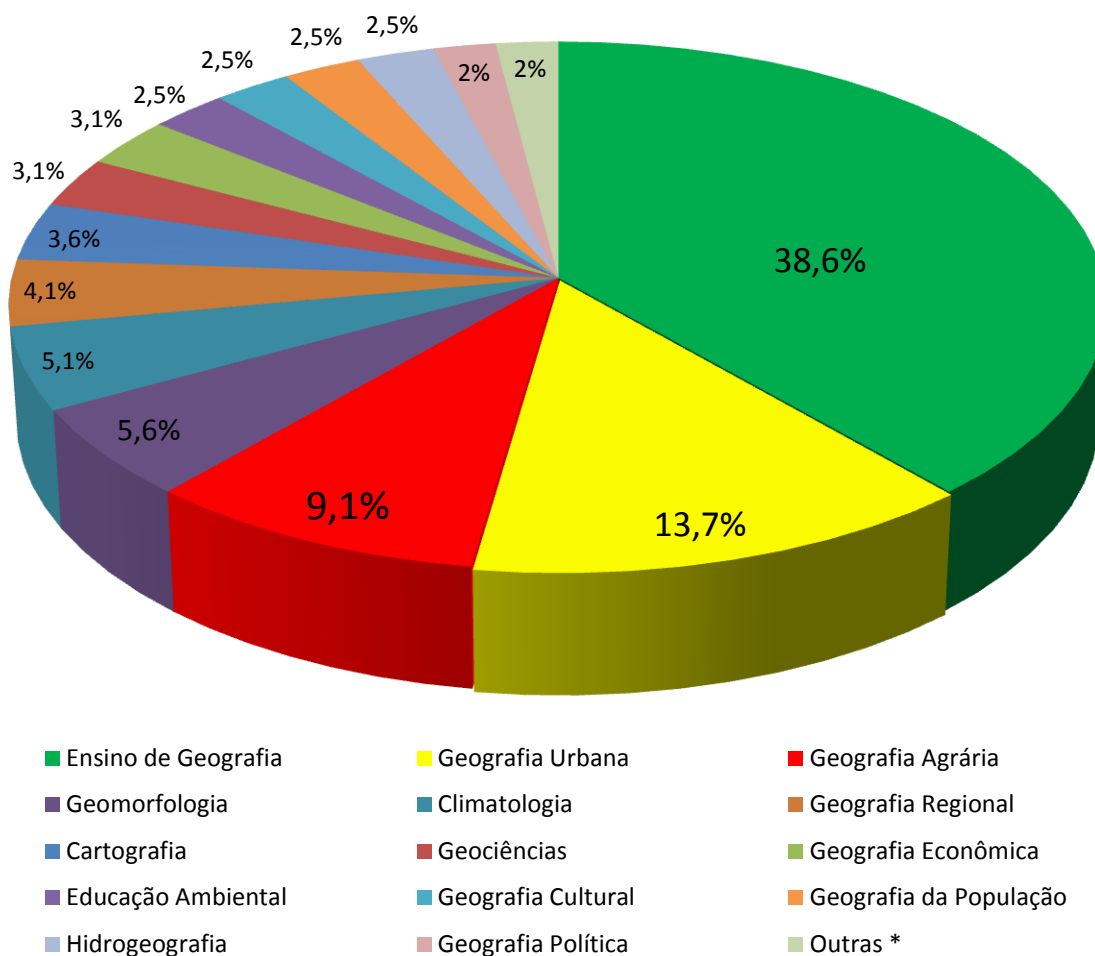
Gráfico 2.5. Área de obtenção do maior título acadêmico



Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>, acesso em 5 janeiro 2017. Organizado pelo autor.

Quanto à área de atuação desses profissionais, 76 (38,6%) se dedicam ao Ensino de Geografia; 27 (13,7%), à Geografia Urbana; 18 (9%), à Geografia Agrária; 11 (5,6%), à Geomorfologia; 10 (5%), à Climatologia; oito (4%), à Geografia Regional e outros sete (3,6%), dedicam-se à Cartografia. Outras áreas contempladas em menor número foram as Geociências, a Geografia Econômica, a Educação Ambiental, a Geografia Cultural, a Geografia da População e a Hidrogeografia, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

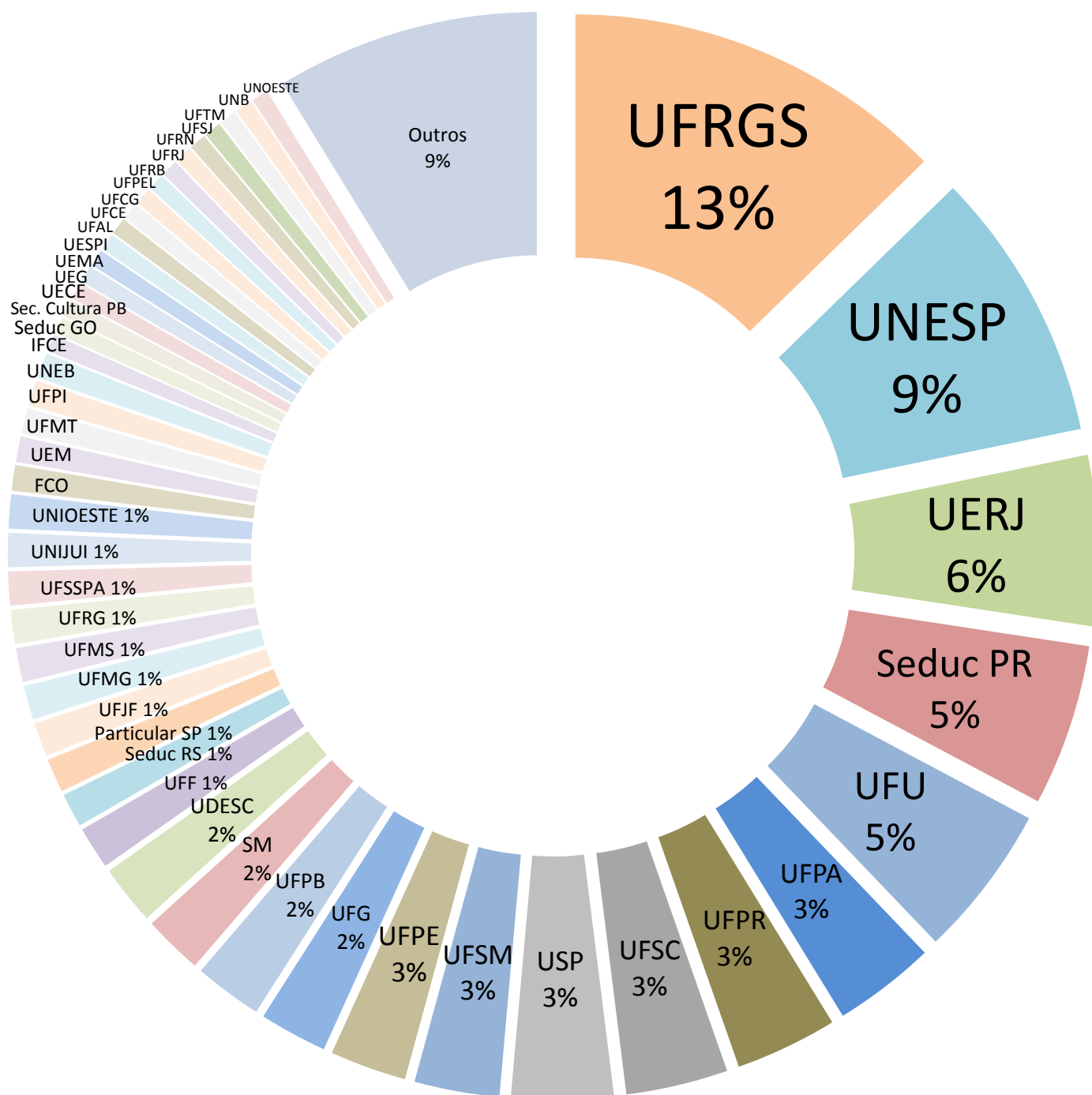
Gráfico 2.6. Área de Atuação dos avaliadores do PNLD de Geografia (2005-2017)



Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>, acesso em 5 de janeiro 2017. Organizado pelo autor.

As universidades que mais cederam profissionais para a avaliação foram, na ordem, a UFRGS, com 13%; seguido da UNESP, com 9%; da UERJ, com 6% e da UFU, com 5%. Dentre as Secretárias de Educação (Seduc), a que mais teve seus profissionais envolvidos foi a do Paraná, conforme se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2.7. Vínculo profissional dos avaliadores dos PNLDs de Geografia (2005-2017)*



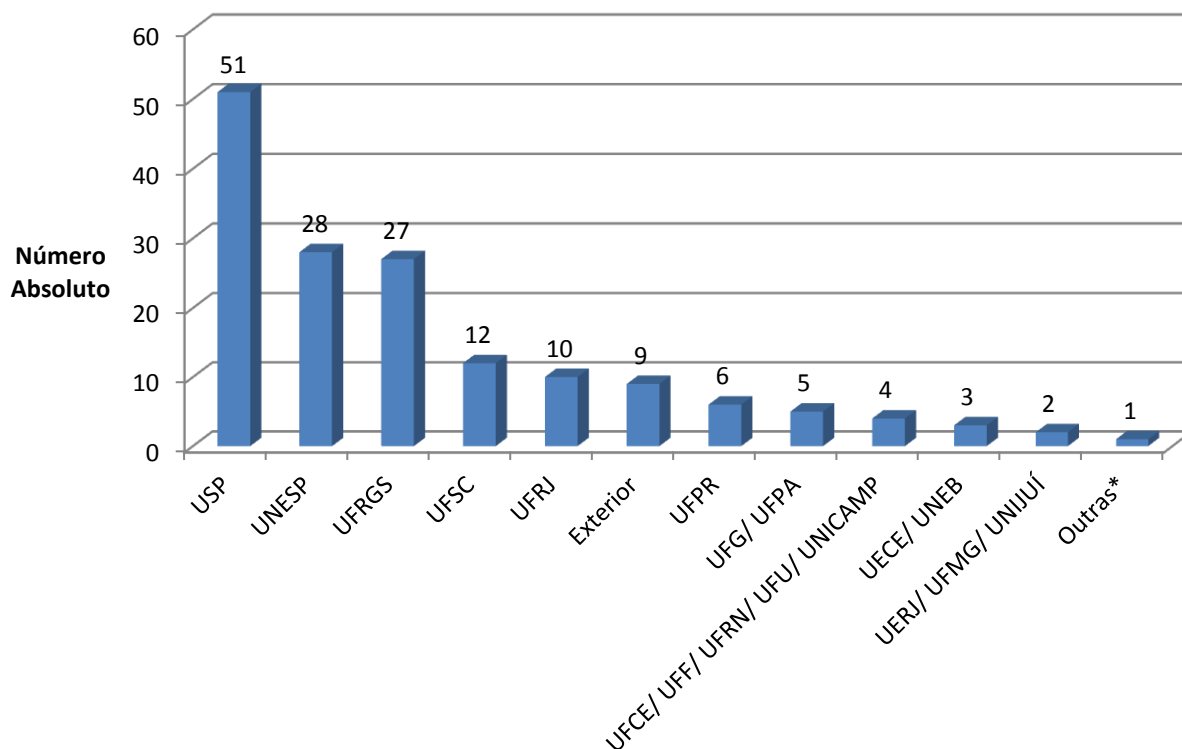
Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em <http://lattes.cnpq.br>, acesso em 5 janeiro 2017. Organizado pelo autor.

* Considerando que alguns avaliadores participaram mais de uma vez, o total dessa amostragem é de 354.

Ao se averiguar a instituição de ensino superior onde esses avaliadores obtiveram seu maior título acadêmico, percebe-se que um em cada quatro procede da Universidade de São Paulo (USP). Ou seja, embora apenas 3% dos avaliadores estivessem vinculados à USP,

51, ou 26%, eram provenientes dessa instituição de ensino superior paulista. Neste caso, a UNESP, com 28 (14,2%) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 27 (13,7%), aparecem em segundo e terceiro lugares respectivamente. Observe, no gráfico a seguir, as instituições em que esses avaliadores obtiveram seus títulos acadêmicos mais elevados.

Gráfico 2.8. Instituição de ensino superior onde os avaliadores dos PNLDs de Geografia (2005-2017) obtiveram sua titulação máxima

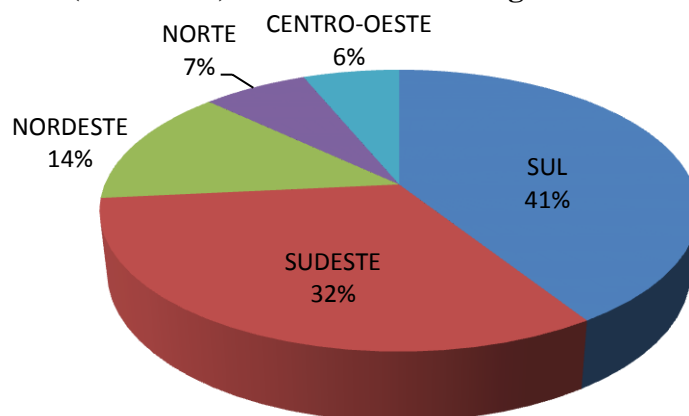


Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>, acesso em 5 de janeiro 2017. Organizado pelo autor.* PUC (RS)/ UCB (DF)/ UEL/ UFES/ UFPB/ UFPE/ UFSCAR/ UFSE/ UFSM/ UNB/ UNISINOS/UTFPR

Dentre os estados da Federação, apenas instituições de ensino do Espírito Santo, Tocantins e Acre jamais tiveram seus profissionais presentes nas avaliações do PNLD. Dentre os estados com maior participação estão o Rio Grande do Sul, com 83 (23,44%); seguindo de São Paulo, com 54 (15,25%); Paraná, com 40 (11,29%); Minas Gerais; Rio de Janeiro e Santa Catarina.

Ao se analisar a distribuição dos avaliadores dos PNLDs de Geografia de 2005 a 2017 de acordo com as regiões administrativas do IBGE, há uma concentração de avaliadores na Região Sul, com 41%; seguido da Sudeste (32%), Nordeste (14%), Norte (7%) e Centro-Oeste (6%). Observe o gráfico.

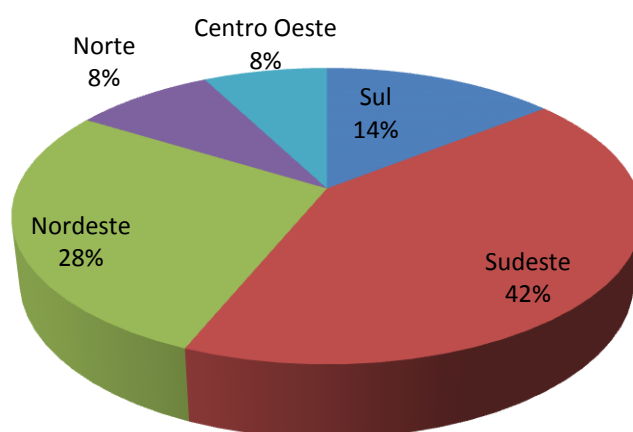
Gráfico 2.9. Distribuição dos avaliadores dos PNLDs (2005-2017) de acordo com as regiões s do IBGE



Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>, acesso em 5 de janeiro 2017. Organizado pelo autor.

Ao fazer uma razão com o porcentual da população do Brasil essa discrepância é ainda maior, uma vez que, a Região Sul, que representa apenas 14% da população do País⁴⁸ está sobre representada em 37%. Ao levar em consideração o equilíbrio regional, percebe-se que a região Nordeste está sub representada em 14% e a região Sudeste em 10%. Há apenas um equilíbrio entre as regiões Norte e Centro-Oeste, que apresentam uma variação de apenas 1 a 2 % abaixo quando comparada a participação dessas regiões no total da população do país.

Gráfico 2.10. Distribuição da População Brasileira por Região (2016)



Fonte: IBGE. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas de Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf). Acesso em 5 janeiro 2017.

⁴⁸ Fonte: Estimativa da População do Brasil em 1º de julho de 2016. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS), disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas de Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf). Acesso em 5 janeiro 2017.

*O mundo é uma escola
A vida é um circo
Amor palavra que liberta
Já dizia um profeta*

*Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro tristeza e tinta fresca
Por isso eu pergunto a você no mundo
Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria*

“Gentileza” – Marisa Monte

2.2.1.1. A avaliação do PNLD de Geografia de 2017

A avaliação do Programa Nacional do Livro Didático para as coleções de Geografia voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), destinadas às escolas públicas brasileiras para o período de 2017 a 2019 (PNLD 2017), foi coordenada pelas Professoras Doutoras Ivaine Tonini e Roselane Costella, da UFRGS. Essa avaliação se destacou por ser aquela que apresentou o maior número de exclusões dentre todas as avaliações do PNLD desde 2005 – período de análise deste doutorado.

Inicialmente, poder-se-ia supor que a avaliação de 2017 tenha se caracterizado por um maior rigor da comissão avaliadora, assim como critérios mais exigentes quando comparados com outras avaliações. Uma análise mais detalhada, no entanto, nos levaram a perceber muitas contradições, revelando algumas fragilidades da avaliação, muitas delas passíveis de se enquadrar em atos intervencionistas e censórios, como será exemplificado ao longo deste capítulo.

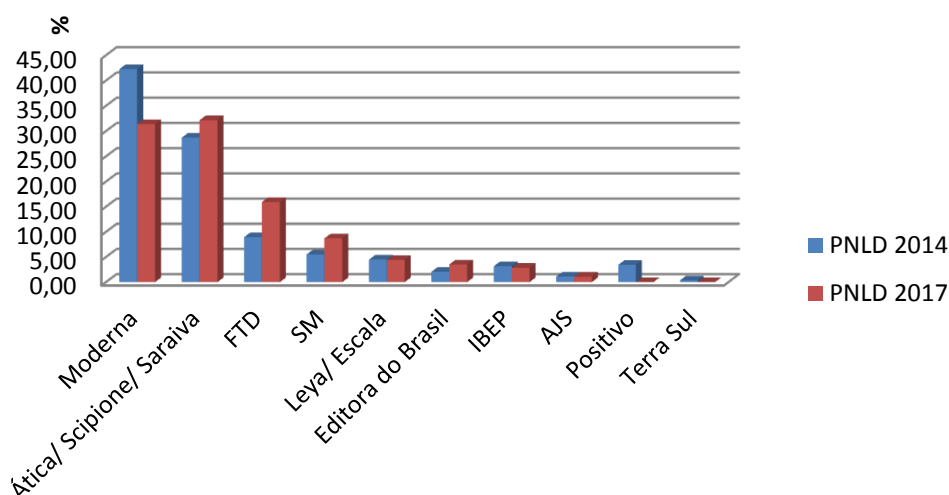
Uma primeira apreciação dos resultados do PNLD 2017 permitiu-nos verificar uma mudança no perfil das obras aprovadas. Pela primeira vez, desde 2005, houve uma descentralização regional dos autores de livros didáticos, com o número de autores ligados à Universidade de São Paulo em menor número. Ao contrário dos outros anos, quando 3 em 4 autores tinham origem na FFLCH/USP; em 2017, cinco (45%), das onze coleções aprovadas, tinham professores vinculados a universidades da Região Sul, especialmente no estado do Paraná. Ao levar em consideração as obras de professores com formação na Universidade de Londrina a aprovação foi de 100%, caso das coleções *Projeto Mosaico* (Scipione); *Espaço e Vivência* (Saraiva) e *Vontade de Saber* (FTD). Destaque ainda para mais duas coleções com professores radicados no Paraná: *Para Viver Juntos* (SM) e *Apoema* (Editora do Brasil).

Outras três coleções aprovadas eram de autores com passagem na PUC/SP (*Integralis/ IBEP; Expedições Geográficas/ Moderna e Geografia nos dias de hoje/ Leya*).

Coleções de autores consagrados da Universidade de São Paulo, como a dos professores José Willian Vesentini, Sônia Castellar e Eustáquio de Sene, foram excluídas. A coleção *Geografia no Cotidiano*, cuja autora Dadá Martins é professora na UFPB, mas teve sua formação (mestrado e doutorado) feita na USP, assim como os demais autores José Francisco Bigotto e Márcio Vitiello que, igualmente, desenvolveram seus estudos na Universidade paulista, também fora reprovada pela Comissão de Avaliação do PNLD 2017. O único autor que leciona na USP a ter sua coleção aprovada foi a do Professor Livre Docente Wagner Ribeiro.

Outro fato curioso dessa avaliação é que a comissão da UFRGS designou a exclusão de apenas uma obra por editora (Moderna, Scipione, Ática, Saraiva, FTD, Quinteto, IBEP, Base, SM, Brasil e Positivo). Tendo em vista que as editoras inscrevem mais de uma coleção, sugere-se, desse modo, que nenhum grande grupo editorial fora totalmente prejudicado. Para confirmar esse dado, basta uma simples análise nos resultados comerciais das edições do PNLD de 2014, quando foram aprovadas 24 coleções, e no PNLD de 2017, com apenas 11 coleções aprovadas. Enquanto em 2014, os três maiores grupos editoriais⁴⁹ concentraram 79,90% de todas as vendas de livros de Geografia⁵⁰, em 2017 eles mantiveram praticamente o mesmo “share”, com 79,45%, conforme se pode verificar no gráfico.

Gráfico 2.11. Vendas de Livros didáticos de Geografia PNLDs 2014 e 2017



Fonte: FNDE/ MEC disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 10 de janeiro 2017. Organizado pelo autor.

⁴⁹ Moderna (Grupo Santillana), FTD e Somos Educação (Ática, Saraiva e Scipione).

⁵⁰ Ao se considerar todas as disciplinas essa concentração foi de 78,34%, ou quase a mesma.

Deve-se ressaltar que, na lógica de mercado utilizada na aquisição dos livros didáticos, quanto menor o número de coleções e de editoras aprovadas, menor será o custo do governo com a aquisição das obras. Basta comparar os valores negociados em 2014. Enquanto um livro da FTD, que deteve quase 20% das compras do governo naquele ano, custou R\$6,61; os livros da Editora Sarandi, com 0,02% de “share”, custaram individualmente R\$26,19 aos cofres públicos, ou quase 400% a mais⁵¹. Logo, a concentração de editoras e de coleções é conveniente ao Estado e aos grandes grupos editoriais.

Podemos então ver nos resultados do PNLD de 2017 uma simples coincidência ou um mecanismo premeditado para evitar possíveis pressões do mercado editorial e do próprio governo?

Para analisar mais profundamente essa avaliação e verificar algumas hipóteses de um possível processo censório, procedemos a análise dos pareceres feitos pela Comissão de Avaliação do PNLD de Geografia de 2017⁵², tendo em vista a exclusão de muitas coleções alinhadas à Geografia Crítica, de autores originários na FFLCH/ USP, de tradição marxista e considerada por muitos como hegemônica no ensino de Geografia no Brasil.

Tendo em vista possíveis cerceamentos em futuras avaliações, muitos autores e editores que tiveram suas coleções reprovadas no PNLD de 2017 preferiram manter o silêncio, não fornecendo cópias de seus livros, tão pouco os recursos interpelados junto ao MEC. Dessa forma, mesmo ciente dos riscos que assumimos ao expor tais fatos, optamos em trazer para a análise dessa tese de doutorado os dados disponíveis na avaliação da coleção *Geografia no Cotidiano* - obra de minha autoria junto com os professores Francisco Bigotto e Dadá Martins - intercalados, sempre que possível, com alguns exemplos de outras coleções, buscando, em todos os exemplos, não ferir os princípios éticos que envolvem a análise de outras obras didáticas.

2.2.1.1.1. Estudo de caso: a exclusão da obra Geografia no Cotidiano

A Coleção *Geografia no Cotidiano*, editada para o PNLD 2017 pela Editora Base de Curitiba, um selo do Grupo IBEP, é uma reedição da coleção *Geografia, Sociedade e Cotidiano*, publicada pela editora Escala Educacional entre os anos de 2006 e 2013, e

⁵¹ Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

⁵² As avaliações foram obtidas por intermédio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do Governo Federal, disponível em <http://www.acessoainformacao.gov.br/>, acesso em 03 janeiro 2017. Disponibilizados por Calina Mafra Hagge, Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação Básica.

destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. Foi avaliada pela comissão do Programa Nacional do Livro Didáticos em quatro oportunidades, sendo aprovada em três (2008, 2011 e 2014) e reprovada em uma (2017).

Esta coleção é composta por quatro livros do aluno e quatro livros do professor relativos aos 6º, 7º, 8º e 9º anos. O termo cotidiano compõe o título da mesma tendo em vista o seu alinhamento com a perspectiva didático-pedagógica da aprendizagem significativa, que leva em consideração as experiências prévias dos alunos.

Do ponto de vista teórico-metodológico, os autores enquadram a Coleção na corrente da Geografia Crítica com a apropriação de conceitos da Geografia Cultural, tendo em vista os objetivos da construção da cidadania e de uma sociedade mais justa. Para eles, os estudantes devem ser estimulados a desenvolver novas atitudes perante a produção, o trabalho e o consumo, assim como conhecer e interferir na organização do espaço geográfico, tendo consciência do seu papel nesse processo. (MARTINS, 2015a, p.287).

Nas três primeiras ocasiões em que foi inscrita, a coleção foi aprovada no PNLD, com destaques positivos e elogiosos por parte dos avaliadores. Esta obra foi referência no processo de ensino e aprendizagem de Geografia evidenciada no posicionamento dos pareceristas.

A coleção destaca-se pelo respeito à pluralidade cultural e à realidade cotidiana do educando. Apoiada em projeto gráfico de alta qualidade, organiza os conteúdos de forma clara e consistente, estando bem ilustrada e em linguagem adequada. O estudo dos temas mostra-se bem articulado ao uso de mapas, letras de músicas e poemas. Bem contempladas estão a relação sociedade-natureza e a dimensão histórica do espaço geográfico, numa perspectiva teórica crítica, porém aberta a outras abordagens, sobretudo aos estudos culturais. (BRASIL, 2010, p.43)

Na edição do PNLD de 2017 a coleção mudou de nome e editora, passando a se chamar *Geografia no Cotidiano*. Além de algumas reformulações pontuais e atualizações, a Coleção não sofreu alterações significativas. Ou seja, foram mantidas as estruturas editoriais das edições anteriores, o embasamento teórico-metodológico, assim como o percurso didático, merecedores de muitos elogios.

Na edição de 2017, no entanto, a Coleção foi excluída do Programa - em primeira e segunda instâncias - configurando um caso de intervenção extrema por parte dos avaliadores, conforme será apresentado e discutido ao longo deste capítulo.

Sem justificativas consistentes, o que se viu ao longo da avaliação de exclusão da obra (COSTELA e TONINI, 2016), composta de 21 páginas, foi uma sucessão de erros, contradições e postulados mal formulados, induções genéricas, sem citações ou quaisquer referências bibliográficas⁵³ que deem embasamento técnico, acadêmico ou científico, beirando a vulgaridade de opiniões que estão muito aquém da perspectiva ética e democrática que se espera na avaliação de livros didáticos dessa política pública.

Primeiramente, tivemos o cuidado de quantificar e qualificar todos os 154 apontamentos apresentados pela comissão avaliadora que acabaram por excluir a Coleção do Guia de Livros Didáticos de Geografia 2017 e, por conseguinte, da possibilidade de escolha por parte dos professores.

Com isso, chegamos ao impressionante dado de que aproximadamente 36% dos apontamentos feitos por essa avaliação nem sequer configuravam erros. Ao contrário dos anos anteriores, os responsáveis pela avaliação do PNLD 2017 não focaram nas premissas básicas de avaliação propostas pelo Edital – como os princípios teórico-metodológicos da ciência geográfica e orientações didático-pedagógicas - e se perderam em uma infinidade de pormenores de pouca expressividade e, mesmo aqueles que poderiam ser considerados erros, deveriam claramente ser enquadrados como pontuais e de simples correção.

Iniciemos nossa análise do parecer com a discussão de alguns termos e conceitos da Geografia. Em uma passagem do livro do 6º ano da Coleção *Geografia no Cotidiano*, consta o seguinte texto:

Sabemos que um mapa, assim como um texto, se constitui em uma importante ferramenta de comunicação. Para isso ele deve conter determinados requisitos que possibilitem ao leitor de qualquer lugar do mundo compreendê-lo.
Portanto, além da escala, um mapa deve conter elementos como título, símbolos, legenda e orientação cardeal, fundamentais no momento da leitura e entendimento. (MARTINS, 2015, p.76) *Grifo é meu.*

Para os pareceristas (COSTELA e TONINI, 2016, p.16), “o termo orientação cardeal não é adequado. O correto é orientação com as direções cardiais no sentido da orientação espacial”.

⁵³ A falta de referências também foi comprovada na análise da avaliação de outras coleções reprovadas. No caso da coleção *Geografia*, embora sejam fornecidos dados para contrapor a informação sobre a produção de energia em Itaipu, não são fornecidas as fontes bibliográficas (livros ou endereços da internet). Exceção feita à coleção *A Geografia do Mundo e do Brasil*, na qual a comissão citou ao menos cinco referências, ainda assim, um número diminuto diante do tamanho da avaliação.

O adjetivo “cardeal”, no entanto, cuja origem latina significa “principal”, é amplamente utilizado para distinguir a orientação por meio dos pontos cardeais de outras formas de orientação (psicológica, profissional, vocacional, educacional) e não se enquadra em erro. Tal termo também é frequente na bibliografia acadêmica, como podemos ver nas citações a seguir:

A incidência de briófitas epífitas e a orientação cardinal: Etnoecologia na Estação Ecológica de Juréia Itatins (SP). (BARRELLA et al., 2012, p.71).

Para efetiva aprendizagem, considera-se que a criança precisa dominar as noções espaciais para compreender a orientação cardinal nos mapas. (CORNETO, 2015, p.959).

Por se tratar de obra didática, o uso da definição “orientação com as direções cardeais no sentido da orientação espacial”, sugerido pelos avaliadores, é confuso e muito menos esclarecedor do que aquele proposto no livro da Coleção *Geografia no Cotidiano*, ainda mais para alunos do 6º ano.

Mais contraditório e inconsistente é a prerrogativa de que o termo “inchaço urbano” é inadequado e se configura em um termo de “senso comum”. De acordo com os pareceristas (COSTELA e TONINI, 2016, p.15) o termo *inchaço* não é adequado, “porque áreas urbanas ou cidades não ‘incham’ e sim, apresentam crescimento populacional”.

Ao analisar o livro da Coleção *Geografia no Cotidiano*, nota-se, primeiramente, que o termo “inchaço” é usado entre aspas, designando sua associação ao sentido figurativo. Não obstante, o termo “inchaço urbano” é recorrente em muitos textos acadêmicos, inclusive geográficos, não podendo, portanto, ser considerado inadequado. Em uma rápida consulta em um site de busca da internet foi possível identificar 7.280 menções ao termo, sendo 206 em livros e outras milhares de citações em textos acadêmicos.

De acordo com AB´SABER (2004, p.293), ao se referir à análise da estrutura metropolitana da Grande São Paulo, “não se trata de realizar mais uma minuciosa investigação – totalmente quantificada – com vistas à vã tentativa de medir o subdesenvolvimento urbano, ou, ainda, de um esforço a mais, para compreender as estruturas básicas exteriores à Metrópole, responsáveis pelo seu inchaço demográfico e espacial”. (*Grifo é meu*)

A geógrafa urbana Maria Encarnação Beltrão Sposito, que foi coordenadora institucional do PNL D em três oportunidades, também fez uso adequado do termo: “Os ritmos

acentuados de crescimento populacional urbano e a superconcentração de capital nacional e internacional nas metrópoles para a criação da infraestrutura necessária à reprodução capitalista, promoveram um aumento crescente de população não empregada que se ‘aloja’ e não ‘habita’ nos maiores centros. Este processo de ‘inchaço’, manifesta-se numa série de ‘problemas’ urbanos” (SPOSITO, 1989, p.70) (*Grifo é meu*).

Não suficiente, o uso do termo “inchaço” não se limita à Geografia acadêmica, o mesmo também é referência nos exames do ENEM, prova da sua inclusão no currículo do ensino básico, como exemplificado a seguir:

ENEM 2013 – QUESTÃO 20 (Geografia Humana)

Nos fragmentos dos textos, os posicionamentos em relação à reforma agrária se opõem. Isso acontece porque os autores associam a reforma agrária, respectivamente, à

a) redução do inchaço urbano e à crítica ao minifúndio camponês.
(*Grifo é meu*)

De acordo com a Secretaria da Educação do Paraná, “inchaço urbano é o reflexo do crescimento desordenado das cidades, que em contrapartida está associado aos problemas sociais e de infraestrutura”. (PARANÁ, 2016)

Apesar de todas as evidências acima demonstradas de que o uso do termo “inchaço urbano” é correto, a Comissão responsável em analisar o recurso salientou “que por se tratar de um material didático, a Coleção não pode apresentar falhas/erros/imprecisões que indiquem que os autores se pautaram no senso comum e não no conhecimento científico da área específica” (FRANCISCHETT, LASTORIA e SILVA, 2016, p.7).

Dito isto, os mesmos assumem categoricamente, de forma unilateral, sectária, desprovida de bases teórico-metodológicas e sem citar uma referência bibliográfica sequer, de que apenas essa visão é a correta, designando como “censo comum” os artigos de centenas de geógrafos, urbanistas, arquitetos, demógrafos, dentre outros mestres e doutores que já utilizaram o termo “inchaço urbano” em seus textos.

Em outro apontamento, os avaliadores demonstram dificuldades em estabelecer a interdisciplinaridade com a Matemática, ao avaliar que uma atividade que se exige um cálculo simples, não fornece a orientação correta e afirmam que “a tabela não apresenta a densidade demográfica dos estados e solicita nos exercícios essa informação”. (COSTELLA e TONINI, 2016, p.8). Evidentemente que a tabela não apresenta a densidade demográfica, uma vez que o exercício exige que o aluno faça esse cálculo, como demonstrado na cópia do livro a seguir:

Figura 2.1. Atividade sobre Densidade Demográfica

4. Densidade demográfica é o resultado da divisão da população absoluta de um estado ou país pela sua área territorial. Analise os dados de alguns estados brasileiros:

Estado	Área (Km ²)	População estimada (2014)
Amazonas	1 559 148	3 874 000
Rio de Janeiro	43 777	16 461 000
São Paulo	248 222	44 000 000
Sergipe	21 918	2 219 000

- Qual dos estados acima é o mais populoso?
- Qual dos estados acima é o mais povoado, ou seja, com maior densidade demográfica?
- Qual estado apresentou a densidade demográfica mais baixa? Por quê?
- Qual a densidade demográfica do seu estado?

Fonte: MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano. 7º ano*. Curitiba: Base, 2015, página 142.

Os avaliadores, incapazes de interpretar corretamente o enunciado, prosseguem dizendo que “não há orientação para calcular a densidade, ainda que haja na ordem do exercício explicação sobre o que é densidade demográfica”. (COSTELLA e TONINI, 2016, p.8)

O enunciado da questão é claro: “Densidade demográfica é o resultado da divisão da população absoluta de um estado ou país pela sua área territorial”. Além disso, algumas páginas antes há uma explicação sobre o conceito de densidade demográfica, com o exemplo do cálculo no território nacional de forma bastante didática. Observe:

Figura 2.2. Explicação sobre Cálculo da Densidade demográfica

Para saber se o país é densamente povoado, temos que dividir a população absoluta pela área territorial. O resultado deste cálculo é a densidade demográfica, que pode ser do país, estado ou município. Observe o exemplo a seguir:

Brasil

População absoluta: 204 milhões Território (área): 8 515 767 km²

$$\text{Densidade demográfica} = \frac{\text{População absoluta (204 000 000)}}{(\text{Área } 8 515 767 \text{ km}^2)} = 23,95 \text{ habitantes/km}^2$$

Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: mar. 2015.

Fonte: MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano. 7º ano*. Curitiba: Base, 2015, página 129.

Nesse caso, espera-se que os alunos – que estão cursando o 7º ano do Ensino Fundamental – sejam capazes de fazer uma conta simples de divisão. Nesse nível de ensino, os estudantes já realizam operações mais aprofundadas na disciplina de Matemática. No entanto, ao que parece, os avaliadores, ao não observarem o processo de aprendizagem de

forma interdisciplinar, guardam em mente atividades mnemônicas, testes de múltipla escolha ou de preenchimentos de lacunas, nas quais os alunos eram pouco ou quase nada exigidos.

Outro apontamento inconsistente é o de que o livro não poderia colocar como fonte um dado de população estimada, assim citado por Costella e Tonini (2016, p.8): “Outro aspecto a destacar é o fato da atividade utilizar a população estimada para 2014, o que poderia causar questionamento por parte dos alunos, já estarão usando o livro em 2017 e nesta data a população não seria mais estimada”.

Se levarmos em conta que os Censos Demográficos no Brasil são realizados em um intervalo de 10 anos, utilizar dados estimados pelo próprio IBGE é uma providência correta. No que tange à observação sobre “população estimada”, todos os usuários do livro – estudantes, professores e demais – têm clareza de que o livro é produzido com antecedência e, portanto, dados como esses surgirão na obra vez ou outra.

O que torna tal argumento ainda mais falacioso é o fato de que outras coleções foram aprovadas utilizando-se do mesmo artifício. Essas coleções, no entanto, não receberam nenhuma notificação por tal procedência. Em um livro do 7º ano⁵⁴, a informação sobre a população brasileira aparece da seguinte forma:

Figura 2.3. População Brasileira em livro aprovado

A população brasileira

O Brasil é um dos países mais populosos do mundo. Entretanto, a distribuição populacional por suas regiões é bastante desigual. Observe a tabela:

População brasileira (estimativas 2014)	
Grandes Regiões e Unidades da Federação	Projeção da população para 2014
Brasil	202 768 562
Norte	17 231 027
Rondônia	1 748 531
Acre	790 101
Amazonas	3 873 743

Atente-se ao fato de que, na tabela acima, não consta sequer a fonte e que tal omissão foi considerada erro grave nas coleções reprovadas. Tais contradições, envolvendo a exclusão de algumas obras e a aprovação de outras, serão apresentadas de forma aprofundada mais adiante nesse capítulo.

⁵⁴ Por questões éticas, optamos em manter o anonimato da coleção, tendo em vista que nosso objetivo não é o de avaliar a obra de outros colegas e sim o processo de avaliação do PNLD.

Voltando à Coleção *Geografia no Cotidiano*, deve-se ressaltar que esse foi o único questionamento sobre todas as atividades e exercícios existentes nos quatro livros que compõem a coleção⁵⁵.

E as inconsistências da avaliação prosseguem⁵⁶. Outro caso de inadequação didática por parte dos avaliadores do PNLD 2017 ocorre ao exigirem o uso da palavra ‘silvicultura’ no momento em que o texto se refere à extração de madeira nos países escandinavos⁵⁷.

Na parte do texto sobre os cultivos agrícolas na Europa é citado o “extrativismo de madeira” (...) e essa informação não é correta. Se a referência é para cultivo o conceito correto seria silvicultura. (COSTELLA e TONINI, 2016, p.16)

Nesse caso, não cabe a simples substituição do termo, uma vez que o aluno não domina o conceito de silvicultura. Na definição técnica, o termo designa o conhecimento científico, e não a atividade econômica em si. Assim sendo, não há erro ao designar a atividade econômica como extrativismo. Erro maior seria incluir um termo de difícil compreensão por parte do aluno.

Sobre a questão do uso apropriado do vocabulário científico, Fonseca (1957, p.24), já na década de 1950, alertava sobre a necessidade de os autores de livros didáticos adequarem melhor o vocabulário contido nos compêndios. Para ele, os livros de estudos não deveriam se restringir a uma rígida “exposição científica apresentada friamente, sem despertar emoções, como o faz um juiz que, com expressão imperturbável, condena ou absolve sem demonstrar sentimentos que fervilham no seu interior”.

Outro equívoco dos pareceristas Costella e Tonini (2016, p.14) foi o de afirmar que uma bacia hidrográfica se forma da confluência de um rio principal com seus afluentes, quando na realidade a bacia compreende toda área de drenagem desses sistemas fluviais, e não apenas se forma na confluência.

⁵⁵ Em 2014, os pareceristas fizeram os seguintes comentários: “As atividades são variadas e convidam o aluno a produzir conhecimento, em especial, sobre sua realidade local. Problematizar e tomar o aluno como referência; buscar nos conceitos e temas da Geografia as bases para a formação de noções espaciais e permitir que o conhecimento apreendido se reverbere em novas práticas cotidianas são possibilidades que se verificam no conjunto das atividades propostas. Evidencia-se, assim, estímulo à pesquisa, formulação de hipóteses, elaboração de textos, folders e demais meios que possam fazer a síntese dos conteúdos trabalhados. [...]. Além disso, são claras e bem apresentadas, expressando espacial e temporalmente os fenômenos e fatos. [...]” (BRASIL, 2013, p.70)

⁵⁶ Dado o grande número de ocorrências, optamos em omitir algumas com o objetivo de evitar o alongamento deste debate no seio da Tese. O objetivo de tais exemplos é apenas o de apontar falhas no processo de avaliação que, por seu turno, põem em risco a idoneidade do processo. O trabalho completo desta análise deverá ser publicado em revista especializada e outros meios.

⁵⁷ MARTINS, Dadá. et.al. *Geografia no Cotidiano*. 9º ano. Curitiba: Base, 2015, página 138.

Outra tentativa de criar um erro foi a de afirmar que “anos” não poderia ser considerada uma medida de tempo da natureza de longa duração. De acordo com Costella e Tonini (2016, p.14) “a palavra que está escrita é “anos”, o que está incorreto, pois esta não é a medida da natureza que é caracterizada por um tempo de longa duração”. É evidente que o tempo da natureza é, sim, medido em anos: milhares, milhões, bilhões de anos, que é uma escala de tempo mais concreta para os alunos desta faixa etária.

Dada às dezenas de interpretações equivocadas dos avaliadores, as constantes inverdades atribuídas à coleção começam a dar forma à clássica frase proferida por Joseph Goebbels, Ministro da Propaganda na Alemanha Nazista: “Uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade”. Ou seja, ao criar dezenas de erros que não existiam, ficaria mais fácil ter “falsos” argumentos para excluir a coleção.

Mais adiante, em uma observação sobre o livro do 6º ano, a avaliação diz achar necessário definir qual ação provoca o deslizamento. Na página anterior, no entanto, aparece a afirmação de que “a ação humana, muitas vezes, expõe o solo à ação dos ventos e das chuvas, o que intensifica o processo erosivo (...)” (MARTINS, 2015, p.172) e, no final desta mesma página, é apresentada uma ilustração acompanhada de um texto que reforçam o conceito. Há ainda uma foto e uma atividade, na página 173, que ilustram, exemplificam e aplicam o conceito, conforme se pode verificar na reprodução abaixo.

Figura 2.4. Ilustração sobre processos erosivos



Fonte: Frank Press; Raymond Siever; John Grotzinger; Thomas H. Jordan. *Para entender a Terra*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008, p. 297. Adaptação.

Algumas ações humanas também podem intensificar a ocorrência de deslizamentos e escorregamentos de terra em estradas ou áreas urbanas. A ocupação irregular das vertentes (encostas) sem nenhum planejamento nem acompanhamento técnico provoca graves riscos ambientais e pode soterrar casas e pessoas quando há chuvas intensas.

Fonte: MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano*. 6º ano. Curitiba: Base, 2015, página 172.

Figura 2.5. Atividade e imagem sobre deslizamento de terra

Em 2011, por exemplo, centenas de pessoas morreram no Rio de Janeiro em decorrência dos deslizamentos que atingiram a região serrana do estado, principalmente as cidades de Nova Friburgo, Teresópolis e Petrópolis.



Análise

As consequências da utilização do solo de forma inadequada

1. Analise a imagem com atenção e responda:
 - a) Quais problemas ela está retratando?
 - b) Quais as causas responsáveis por esse problema?
 - c) Em qual período esse fenômeno acontece com mais intensidade?
 - d) O que leva as pessoas a ocupar essas áreas?
 - e) Que soluções seriam possíveis para atenuar esse problema?



Deslizamento de terra em Natal (RN), 2014.

Fonte: MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano*. 6º ano. Curitiba: Base, 2015, página 173.

De acordo com o parecer, foram identificadas apenas três imprecisões no que se refere aos “conceitos e informações relacionados de maneira correta, encaminhando os passos necessários à análise da dimensão geográfica da realidade”⁵⁸. No entanto, em nenhuma delas os avaliadores foram capazes de comprovar suas teses.

De acordo com o parecer, no livro do 6º ano⁵⁹ as conceituações de carta e de planta estariam incorretas (COSTELLA e TONINI, 2016, p.16). Para afirmar isso, os avaliadores se basearam no recorte isolado de duas linhas contidas na referida página do livro, na qual se coloca que as “representações mais detalhadas são denominadas cartas. Usamos planta quando nos referimos à representação de construções, como escolas, residências etc”.

Ao fazer esse recorte, a avaliação deixou de considerar o contexto completo de todo o parágrafo. O texto não diz, nem deixa a entender que a planta não é detalhada. Pelo contrário, essa informação complementa o texto ao falar que as cartas são detalhadas e as

⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 01/2015-CGPLI/PNLD2017. Critério nove, item 3.3.1 no Anexo III. Brasília: MED/ FNDE, 2015.

⁵⁹ MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano*. Curitiba: Base, 2015, página 65, 3º parágrafo.

plantas, por conseguinte, por serem utilizadas para representar uma escola ou casa, têm um elevado nível de detalhamento. Nesse sentido, não é pertinente dizer que o conceito está errado.

Os avaliadores cometem o mesmo equívoco de indução vulgar ao afirmar que os rios não podem constituir fronteiras (COSTELLA e TONINI, 2016, p.16). Embora o conceito de fronteira seja complexo e leve em consideração uma abrangência territorial dinâmica, os rios, por vezes, são utilizados sim como limite político administrativo entre países, logo referencial geográfico de fronteira. Como exemplificar aos alunos do Ensino Fundamental este conceito? Limitando-nos a dizer que fronteira “é constituída por uma abrangência territorial de relações entre países”, como querem os avaliadores?

Em alguns casos, os pareceristas criticam o livro de forma fantasiosa, como se usassem óculos de realidades virtuais, vendo coisas que não existem ou não vendo a realidade como ela é. Um exemplo evidente desta “miopia” geográfica se dá ao afirmar que uma foto não seria boa para representar o tempo chuvoso, pois as nuvens não eram identificáveis. (COSTELLA e TONINI, 2016, p.17)

Ocorre que, nesta foto, registra-se o momento exato da chuva e é possível perceber que o céu está nublado, logo com nuvens, situação que reflete a realidade. O contorno perfeito de uma nuvem não condiz necessariamente a uma situação de chuva, pelo contrário. O avaliador certamente recorre a imagens de censo comum para imaginar uma chuva no qual as nuvens aparecem isoladas, como “carneirinhos” a pastar no céu.

Figura 2.6. Nuvens carregadas, Maragogi (AL)



Fonte: MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano. 6º ano*. Curitiba: Base, 2015, página 240.

Outra desinformação climatológica por parte da avaliação do PNLD 2017 está na assertiva de que o fenômeno ‘geada’, citado como exemplo de precipitação, não é adequado,

“visto que geada se forma junto ao solo pela ação de baixas temperaturas e da umidade aí existente”. (COSTELLA e TONINI, 2016, p.14)

De acordo com AYOADE (2002, p.159), no entanto, “o termo ‘precipitação’ é usado para qualquer deposição em forma líquida ou sólida e derivada da atmosfera. Conseqüentemente, o termo refere-se às várias formas líquidas e congeladas de água, como a chuva, neve, granizo, orvalho, geada e nevoeiro”. (*Grifo é meu*)

Não há, portanto, nenhum erro na frase a “precipitação atmosférica ocorre quando a umidade se transforma em água na forma líquida (chuva ou orvalho) ou sólida (neve, granizo e geada) pela precipitação da água retida na atmosfera” (MARTINS, 2015, p.216).

Muitos apontamentos demonstram que os avaliadores não se deram ao mínimo trabalho de consultar bases de informações confiáveis, caindo frequentemente em afirmações de senso comum, como se prova na citação a seguir:

A legenda da foto informa “O presidente do grupo Banco Mundial, Jim Kim, conduz uma reunião com os ministros das finanças e desenvolvimento de vários países, sobre esforços em curso para recuperação do surto de Ebola na África Ocidental. Washington, 2015”. Nessa frase é inadequado usar a palavra grupo para se referir ao Banco Mundial. (COSTELLA e TONINI, 2016, p.19)

Novamente aqui quem comete o erro é o avaliador. De acordo com o Itamaraty, sede da diplomacia brasileira e do Ministério das Relações Exteriores, sobre o Banco Mundial:

A estrutura da organização tornou-se mais complexa e deu origem a outras instituições – que hoje conformam o grupo Banco Mundial – criadas para suprir demandas que o BIRD não podia atender. (BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, 2016) (*Grifo é meu.*)

Logo a aplicação do termo Grupo Banco Mundial é correta e atual, contrariando a falácia argumentativa da avaliação.

Em outros apontamentos, os avaliadores exigem intervenções equivocadas nas legendas. Analisemos um caso. De acordo com Costella e Tonini (2016, p.20) a legenda de uma foto mostrando alunos de Gâmbia, por exemplo, deveria explicar que foi o acesso à educação que trouxe benefícios à vida das pessoas na África. O objetivo da foto, no entanto, é o de mostrar que há predominância de uma população jovem nos países africanos, não cabendo, neste momento, incluir a exigida afirmação. Note que a foto busca fugir aos estereótipos sobre a África, evidenciando alunos saudáveis, uniformizados em uma sala de aula com boa infraestrutura.

Figura 2.7. Jovem nos países africanos



Na África, a falta de acesso à informação e de planejamento familiar adequado influenciam na quantidade de filhos. Assim, as famílias pobres costumam ser numerosas e há predomínio da população jovem. Na foto, estudantes de Gâmbia, 2009.

Fonte: MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano. 9º ano*. Curitiba: Base, 2015, página 310.

No critério que trata da utilização da “escala adequada de representação dos fenômenos tratados”⁶⁰, o parecer menciona apenas seis mapas que teriam muita informação. Esse número, em uma Coleção em que constam 291 mapas, corresponde a apenas 2% de todo o trabalho cartográfico, realizado com cuidado por uma equipe de educadores e cartógrafos.

Observamos também que, desses mapas, nenhum está presente no livro do 6º ano, no qual os mapas devem ser adequados aos alunos que estão ingressando nas séries finais do Ensino Fundamental, com menor complexidade. Por conseguinte, no 9º ano, é de se esperar um nível maior de abstração, compatível com o desenvolvimento cognitivo do aluno neste momento do processo de aprendizagem.

A alfabetização cartográfica ocorre no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e nos anos iniciais do segundo ciclo (até 7º ano, no máximo). A partir do 8º ano, aprofunda-se o processo de leitura cartográfica. A leitura pressupõe maior complexidade de análise, bem como o início do aprofundamento das relações-conexões em diferentes escalas.

A leitura de mapas envolve não somente a aprendizagem do alfabeto cartográfico, mas de todo um conjunto de noções, habilidades e conceitos geográficos, que devem necessariamente ser trabalhados pelo professor de Geografia. Para que o aluno possa utilizar esse instrumento, não apenas para ‘passar o tempo porque gosta de desenhar’, mas para um melhor entendimento da realidade, é

⁶⁰ BRASIL. Critério 15, item 3.3.1 Anexo III do Edital de convocação 01/2015-CGPLI/PNLD2017. Brasília: MEC, 2015.

necessário que haja a leitura cartográfica e não a mera alfabetização cartográfica. (KATUTA, 1997, p.46)

A argumentação da comissão avaliadora contradiz até mesmo o próprio Guia por eles redigidos, que afirma:

A alfabetização geográfica e cartográfica se dá por meio da ação intencional do professor. No Ensino Fundamental, não se pode partir do pressuposto que basta estar escrito no livro, ou posto num mapa para que o estudante já consiga interpretar a informação e integrá-la ao seu conhecimento de forma autoral e reflexiva. O óbvio precisa ser dito, mas não esqueçamos, mesmo um livro didático ou um mapa, não é óbvio ou de fácil leitura. Nossa ação pedagógica é fundamental. (BRASIL, 2016b, p.20)

Um dos apontamentos dos avaliadores é a de que faltaria clareza em um mapa das Unidades de Conservação de Proteção Integral do Brasil (COSTELLA e TONINI, 2016, p.17). Embora algumas Unidades de Conservação apareçam de forma diminuta no mapa, é preciso reconhecer que ele ocupa cerca de 70% da página, sendo pouco provável, em um livro didático, aplicar uma escala muito maior do que esta. Conforme reprodução abaixo.

Figura 2.8. Mapa do Brasil: Unidades de Conservação



Fonte: MARTINS, Dadá et.al. *Geografia no Cotidiano. 7º ano*. Curitiba: Base, 2015, página 113.

Além disso, é preciso ressaltar que o mapa objetiva evidenciar a escassez de Áreas Naturais Protegidas em nosso país que, conforme o próprio texto afirma, corresponde a apenas 15% do território nacional⁶¹.

Em outro caso, os avaliadores pedem que se ponha a identificação dos rios Ganges e Brahmaputra em uma imagem de satélite. Por se tratar de uma imagem e não de um mapa, não há, portanto, a obrigatoriedade dessa marcação. Essa exigência equivale a identificar os elementos de uma paisagem em uma foto. Tendo o aluno aprendido nos anos anteriores este conceito, cabe aqui o trabalho de leiturização orientado pelo professor. O livro didático não é um recurso autodidata, como os próprios coordenadores dessa avaliação afirmaram (*Ibid.*, 2016, p.20).

Em apenas um mapa do 8º ano e três⁶² do 9º ano, os avaliadores apontaram a presença de muita informação. Nesse momento, estamos falando das últimas séries do Ensino Fundamental, em que se espera maior compreensão dos fenômenos geográficos, assim como da capacidade de interpretação e leitura das representações cartográficas.

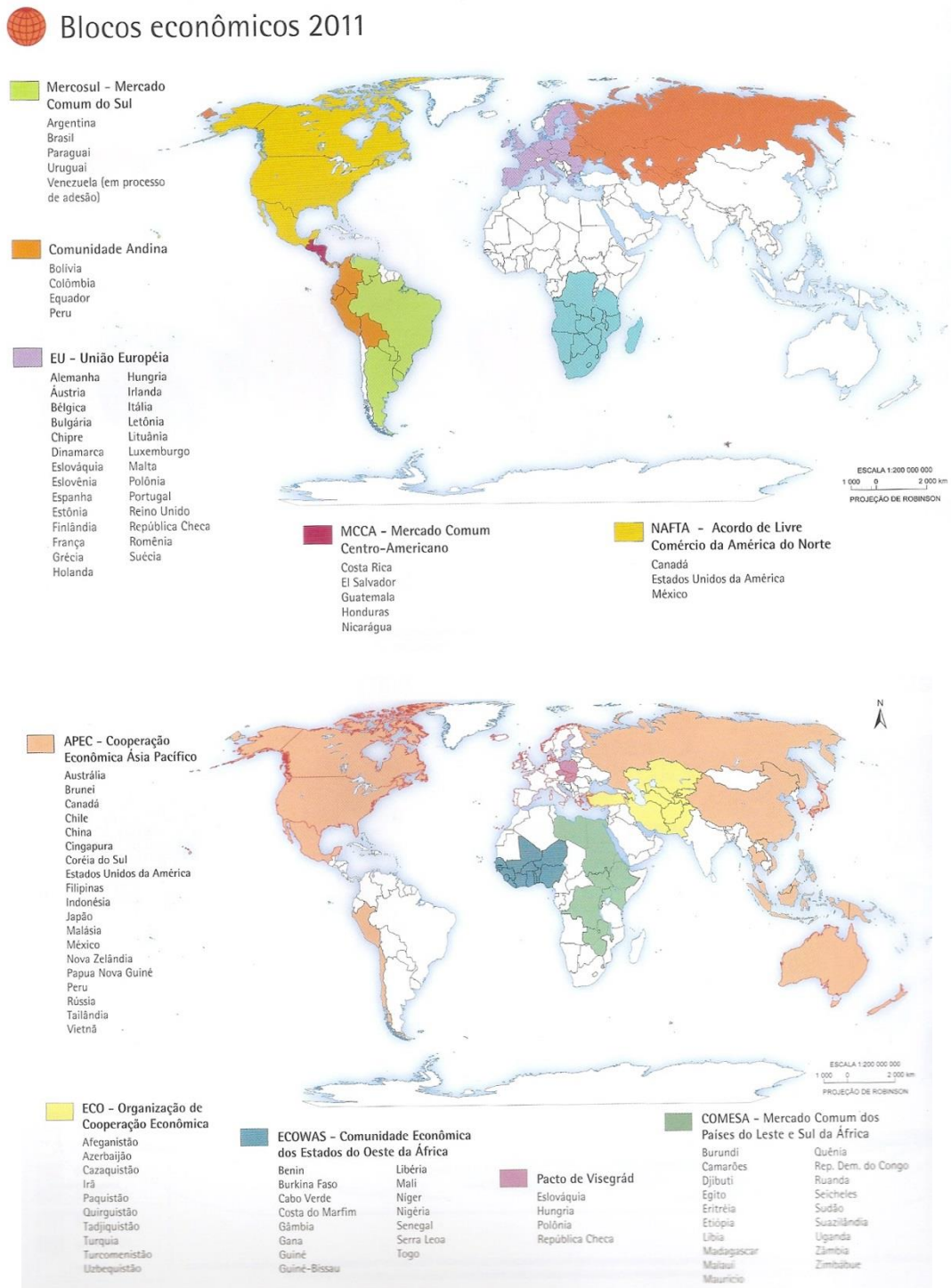
Em alguns casos, sem consultar as fontes originais, os pareceristas buscaram intervir em reproduções fidedignas⁶³. Na observação “é necessário diferenciar os títulos dos mapas que tratam dos principais blocos econômicos, pois tanto o da página 41 quanto o da 42 têm o mesmo título, mas apresentam informações diferentes” (COSTELLA e TONINI, 2016, p.19), os avaliadores ignoraram que os mapas eram complementares, uma vez que a junção de todos os blocos em um só mapa tornaria sua leitura difícil. O mesmo procedimento foi adotado no Atlas Geográfico Escolar do IBGE, que é a fonte original, conforme se pode verificar a seguir.

⁶¹ Exemplo semelhante ocorre com outro mapa de transportes, no qual os avaliadores (COSTELLA e TONINI, 2016, p.18) afirmam que as ferrovias estariam ilegíveis. Crítica improcedente, uma vez que se pode ver no mapa as ferrovias. O mapa, inclusive, ocupa praticamente toda a página, o que demonstra, a propósito, uma preocupação dos autores e editores com a escala adequada.

⁶² “África: Zonas de Tensão (2012)”, livro 8, p. 210 e “Organização do espaço geográfico mundial entre os séculos XV e XVI”, na página 15; “Europa: economia”, p. 138 e “Rússia: economia”, p. 193.

⁶³ O mesmo equívoco ocorre em duas críticas feitas pelos pareceristas ao mapa “Disponibilidade de água no mundo e focos de conflito” (MARTINS: 2015d, p.276), que fora reproduzido e referendado de forma fidedigna a publicação original (FERREIRA, Graça M. Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. São Paulo: Moderna, 2013. p. 27).

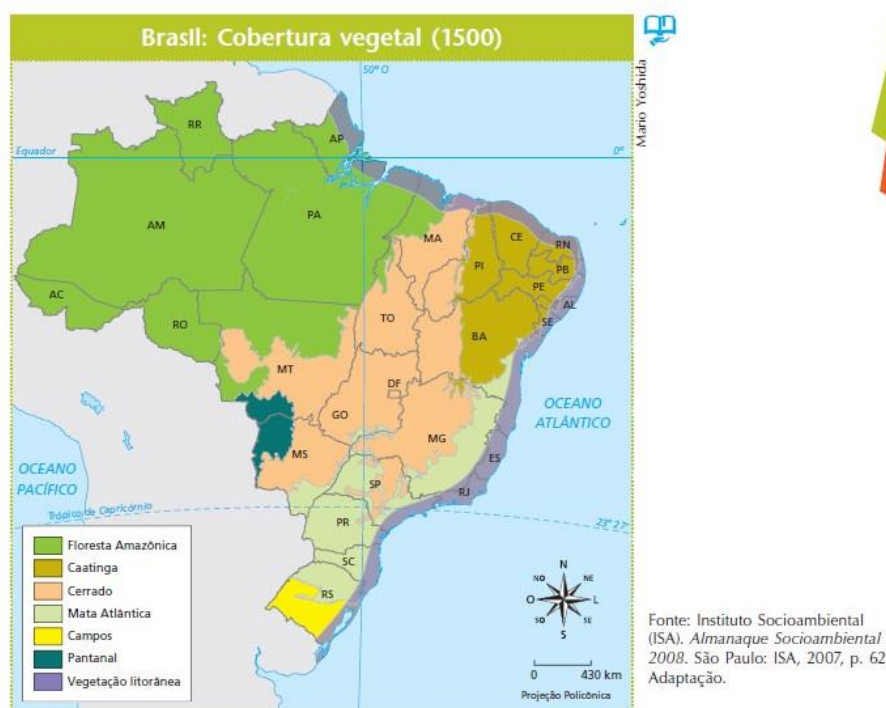
Figura 2.9. e 2.10. Mapas dos Blocos Econômicos



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. p. 78.

Não obstante, ressaltamos também que, em nenhum momento foram apontados erros conceituais, desatualizações ou falta de referências e fontes em qualquer um dos 291 mapas da Coleção. Percebe-se que em apenas dois mapas houve uma pequena variação de cor, conforme se pode verificar em um exemplo abaixo.

Figura 2.11. Mapa de Cobertura Vegetal do Brasil



Fonte: MARTINS, Dadá. [et.al.] *Geografia no Cotidiano. 7º ano*. Curitiba: Base, 2015, página 97.

No caso do mapa “Brasil: Cobertura Vegetal (1500), houve apenas um pequeno problema referente à sobreposição das áreas da Caatinga e da Floresta Amazônica na de Vegetação litorânea. Ao contrário da observação feita pelo avaliador, a falha não é tão marcante ao ponto de incapacitar o aluno de realizar a leitura corretamente do mapa, como pode-se verificar na reprodução fiel acima⁶⁴.

Sobre a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da Coleção⁶⁵, novamente, cabe dizer que a maioria das observações não infringia em problemas editoriais, e sim em erros pontuais de fácil correção.

Considerando as 9 unidades, 36 capítulos e 569 itens e subitens contidos nos livros do aluno, apenas em duas oportunidades⁶⁶, ou o equivalente a 0,32%, houve omissão, ou seja, falhas pontuais que não comprometeriam a compreensão da estrutura temática da obra. Em outras oportunidades, ocorreram erros de grafia ou revisão, facilmente contornáveis, tais como escrever “Mihn”, quando o correto seria “Minh”⁶⁷.

⁶⁴ O mesmo comentário vale para o mapa “Japão: Economia (2013)”, no qual ocorreu uma pequena variação na tonalidade de verde referente à “industrialização mais difusa”.

⁶⁵ Item 2.1.6. Anexo III, disposto no Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI/PNLD 2017.

⁶⁶ LA, do 9º ano, não estão listados todos os itens no sumário e LA, 7º ano, p.183 a 190. Os subitens que tratam dos produtos agrícolas, a partir da página 183, não são subdivisões de estrutura fundiária. (COSTELLA e TONINI, 2016, p.15)

⁶⁷ In COSTELLA e TONINI, 2016, p.11.

Ao tomar a dimensão da coleção, incluindo quatro volumes do aluno e quatro do professor, são totalizadas duas mil páginas, contendo 291 mapas; 1.229 imagens; 98 charges, ilustrações e infográficos; e quase 500 mil palavras. Do ponto de vista quantitativo, portanto, os erros pontuais eram de fácil correção⁶⁸.

De acordo com o Decreto Federal nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010⁶⁹, que dispõe sobre os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação, não há um número determinado de falhas pontuais para que a obra seja excluída na etapa de avaliação pedagógica, apenas reitera que não se enquadram nesse tipo de falha “trechos extensos, correção de unidades ou capítulos, a revisão global da obra, a adequação dos exercícios ou atividades dirigidas, entre outras que demandem a reformulação e não simples correção da obra”. Fato que claramente não se enquadra nos exemplos citados. Apenas no que se refere à etapa de triagem e pré-análise⁷⁰, o decreto determina que as falhas pontuais são limitadas a 5% do total de páginas.

Em poucos casos foram anotados erros que poderiam confundir o aluno, como na inversão do número 0 com o 4 na tabela que consta a população absoluta do Brasil com valor de 240 milhões, quando deveria estar 204 milhões⁷¹. Nesses casos, como em outras avaliações, é perfeitamente possível fazer a correção sem que, com isso, se jogue fora a “água suja junto com a criança”.

Para justificar sua opção por excluir a obra tendo como referência os erros pontuais, os avaliadores se ativeram ao item 2.1.6 do Edital que propõe “a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticos-pedagógicos da coleção”. Ora, nenhum deles se relaciona a erros de estrutura editorial ou de projeto gráfico, o que denota uma clara dificuldade de interpretação por conta da comissão avaliadora ou, no limite, má fé.

Em outros casos, sobre os apontamentos enumerados como erros de conceitos, informações e procedimentos⁷², a maioria não se enquadra em erros conceituais, mas, sim, em pequenos erros de digitação.

⁶⁸ É importante relevar também que muitas das observações pontuais apontadas se referem a imprecisões contidas nas fontes, em letras miúdas, e não no texto principal, bem menos perceptível aos corretores.

⁶⁹ Capítulo IV, Seção II, Artigo 20, Parágrafo segundo.

⁷⁰ Capítulo IV, Seção II, Artigo 18, Parágrafo segundo. “A pré-análise das obras inscritas no PNLD terá caráter eliminatório e consistirá no exame do atendimento do objeto e da documentação definidos no edital de convocação, bem como da adequada reformulação das obras excluídas das seleções anteriores, nos termos do art. 22”.

⁷¹ MARTINS, Dadá [et al.] *Geografia no cotidiano, 7o ano*. 1a ed. Curitiba: Base, 2015. Página 129.

⁷² Item 2.1.4, Anexo III, disposto no Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI/PNLD 2017 (BRASIL: 2015, 43).

De acordo com o edital, se devem excluir as obras que:

1. apresentarem, de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem;
2. utilizarem, de modo equivocado ou desatualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens. (BRASIL, 2015, p.43)

Para os avaliadores, no livro do aluno 6º ano (MARTINS, 2015, p.44), ter escrito ‘passagem’ no lugar ‘paisagem’ foi considerado erro conceitual. Neste exemplo, é claro que se tratava de um erro de digitação e não de conceito. Uma evidente manipulação de dados a serviço da censura.

Em tempos nos quais são feitas campanhas ambientais visando promover o uso racional dos recursos naturais, o que dizer do desperdício de recursos humanos? Seria prudente excluir uma coleção que levou anos de trabalho de pesquisa e elaboração e o envolvimento de dezenas de profissionais sérios e compromissados por conta de alguns erros de digitação e grafia? E os prejuízos financeiros de uma pequena editora de Curitiba? E o número de funcionários que foram demitidos? E os alunos e professores que deixaram de contar com uma coleção respeitada, inovadora e atuante na formação de cidadãos críticos? Quem ganha com esse tipo de avaliação?

No que se refere à “Proposta Pedagógica, Conteúdos, Atividades e Ilustrações”, a avaliação afirma que a Coleção não teria apresentado “articulação das relações temporo-espaciais que possibilitassem compreender a construção histórica do espaço geográfico e as interações da Sociedade com a Natureza”⁷³. Para justificar essa posição, no entanto, são citadas apenas três ocorrências inexpressivas em mais de duas mil páginas.

Em um caso, os avaliadores apontam apenas a falta do ano de ocorrência de uma temperatura extrema (COSTELLA e TONINI, 2016, p.14), cuja ausência não interfere em absoluto à compreensão do conceito, a saber: “A menor temperatura já registrada no mundo (88,3 °C negativos) ocorreu na Antártida, em 1960”. O suposto erro foi o de não ter informado que essa temperatura extrema ocorrera em 1960.

Em outro apontamento os avaliadores enaltecem a falta da localização de uma estação meteorológica que, segundo eles, comprometeria a contextualização espaço-temporal. Ao todo a Coleção possui 1.229 imagens, entre fotos e gravuras. Esse foi o único item no qual houve omissão de uma localidade, não sendo detectada nenhuma omissão temporal. Nesse

⁷³ Critério 2, item 3.3.1 do Anexo III do Edital de convocação 02/2015-CGPLI/PNLD2017. (BRASIL: 2015, 57).

sentido, a falta de contextualização espaço-temporal ocorreu apenas em 0,04% da obra. E, ainda que o foco da imagem fosse uma estação meteorológica e que definir sua localização não interferisse no entendimento do aluno, sua correção seria pontual.

No que se refere à Formação Cidadã⁷⁴, o parecer traz apenas e tão somente uma observação, bastante subjetiva, que supostamente veicularia estereótipos. De acordo com os pareceristas, no livro do 9º ano⁷⁵:

quando destaca três fotografias de famílias de diferentes locais do mundo (EUA, Índia e Sudão). A partir dessas imagens, o LA representa o padrão alimentar de diferentes famílias e orienta: “veja nas fotos a seguir o padrão alimentar de algumas famílias de diferentes países”. A legenda indica que a “família estadunidense: padrão alimentar médio; família na Índia depende de programas de distribuição de alimentos; família no Sudão: padrão de alimentar precário”. Nesse sentido, induz ao preconceito porque a imagem associa as diferenças culturais com os padrões alimentares, pois as imagens mostram grupos dos diferentes países realizando as refeições em situações de cotidiano. Os sudaneses aparecem comendo com a mão e sentados no chão, os estadunidenses estão em uma sala de refeições em volta de uma mesa com pratos e demais utensílios tradicionalmente usados pela cultura ocidental e os indianos em volta de uma mesa na rua compartilhando alimentos” (COSTELLA e TONINI, 2016, p.6).

Da forma como foi exposto no parecer, fora do contexto ao qual o exemplo se propõe ilustrar, se transmite a falsa ideia de um estereótipo. No entanto, ao ler o livro e atentar-se sobre os conceitos e conteúdos relacionados às imagens, fica claro que a discussão central se dá sobre elevados padrões de consumo e, nesse caso, a crítica não se debruça sobre aspectos culturais das famílias indianas e sudanesas, e sim sobre a forte pressão exercida pelo modo de vida dos estadunidenses sobre os recursos naturais. É relevante que se tenha atenção ao parágrafo que precede às imagens e que não é explicitado no parecer:

Apesar de mais populosos, não se pode dizer que os países pobres sejam os que mais pressionam os recursos naturais do planeta, uma vez que o consumo da população dos países ricos chega a ser 20 vezes superior ao gasto de algumas famílias de nações subdesenvolvidas. Esse dado evidencia que a questão da falta de alimentos não é o maior problema da superpopulação, e sim a má distribuição dos recursos existentes. Veja nas fotos a seguir o padrão alimentar de algumas famílias de diferentes países. (MARTINS, 2015d, p.303)

⁷⁴ Item 2.1.2. Anexo III, disposto no Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI/PNLD2017.

⁷⁵ MARTINS, Dadá [et al.] *Geografia no cotidiano, 9o ano*. 1a ed. Curitiba: Base, 2015. Página 303.

Figura 2.12. Fotos de famílias se alimentando



Christina Kennedy/Alamy/Latinstock

Família estadunidense: padrão alimentar médio elevado, 2008.



Richard Levine/Alamy/Latinstock

Família na Índia: país depende de programas de distribuição de alimentos, 2009.

O debate sobre o crescimento populacional mundial é polêmico, e há, de um lado, defensores de uma redução drástica desse crescimento e, de outro, os que acreditam em um processo mais lento e orientado, estabelecido a partir da educação e da conscientização da população, e não por imposição de órgãos governamentais, como ocorre na China.



SFM SpazioFotoMereghe/Alamy/Latinstock

Família no Sudão: padrão alimentar precário, 2010.

Fonte: MARTINS, Dadá [et al.] *Geografia no cotidiano, 9o ano*. 1a ed. Curitiba: Base, 2015. Página 303.

Contextualizando as imagens, evidencia-se que a mesa farta de comida encontrada nos Estados Unidos não é uma demonstração de superioridade de uma cultura sobre as outras, e sim uma crítica aos elevados padrões de consumo e de desperdício de alimentos.

Dados estatísticos de diferentes órgãos, como a ONU, e Organizações Não Governamentais, como a WWF, comprovam essa tese. No que tange ao índice da *Pegada Ecológica*, cálculo que considera a superfície das áreas produtivas necessárias para abastecer a população de um país, os países mais ricos e com maior industrialização – por seus elevados níveis de consumo, grande utilização de recursos naturais e considerável quantidade de resíduos gerados – criam muito mais impacto do que as sociedades menos industrializadas.

Se o atual padrão de consumo dos Estados Unidos, por exemplo, fosse adotado em todo o mundo, seriam necessários ao menos 5,2 planetas Terra. Já a pegada da Índia é de 0,4. Enquanto os Estados Unidos ocupam a 8ª posição, como o país de maior consumo de recursos naturais *per capita* no mundo, a Índia está em 135º e o Sudão em 107º⁷⁶, o que demonstra a preocupação em tratar esse tema sob o viés das injustiças sociais provocadas por

⁷⁶ WWF Living Planet Report 2014, página 60. Disponível em: <http://wwf.panda.org/about_our_earth/all_publications/living_planet_report/>. Acesso em abril 2016. Páginas 155-160.

um sistema concentrador de riquezas para a maioria da população das nações mais ricas; e, ao mesmo tempo, excludente para as mais pobres. Nada mais impactante do que mostrar o padrão alimentar médio de algumas famílias.

Esse debate, portanto, deve estar presente nos livros didáticos. Sem mascarar realidades, ele reforça a discussão crítica sobre o atual modelo de desenvolvimento hegemônico no mundo que, além de levar ao uso intensivo dos recursos, não diminui a pobreza, ao contrário, intensifica as desigualdades.

No que tange à ideia da formação de uma imagem estereotipada sobre a África, é importante lembrar que neste mesmo capítulo, em duas páginas antes desse exemplo, há uma foto de Nairóbi, capital do Quênia, com a seguinte afirmação na legenda (MARTINS, 2015d, p.301).

Figura 2.13. Nairóbi, Quênia



Fonte: MARTINS, Dadá et al. *Geografia no cotidiano, 9o ano*. 1a ed. Curitiba: Base, 2015. Página 301

Essa imagem, muito próxima das demais referidas no parecer, demonstra a preocupação dos autores da Coleção em não criar imagem estereotipada da África, como um continente onde só supostamente haveria flagelo e miséria. Complementarmente, com respeito à imagem que se veicula sobre a África e a cultura dos países africanos, vale ressaltar que, em diversos momentos⁷⁷ a Coleção valoriza esses aspectos, fato não mencionado no parecer.

⁷⁷ Livro 8, página 82, mapa e textos que destacam a diversidade de idiomas e etnias africanas; Livro 8, página 212, foto do centro de Luanda, capital de Angola, país que se recupera economicamente, tendo o petróleo como um de seus principais produtos de exportação; Livro 8, página 213, foto mostrando obras de infraestrutura no Sudão do Sul; Livro 8, página 216, fotos de plataforma de petróleo, na Nigéria e plantação de milho, em Camarões; Livro 8, página 218, sacas de cacau para exportação no Porto de Abidjan, na Costa do Marfim; Livro 8, página 229, Usina hidrelétrica na

Uma visão global da coleção *Geografia no Cotidiano*, portanto, permite perceber o compromisso com respeito aos itens de “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano e a articulação dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, mantendo-se o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação”, presentes no edital.

Vale lembrar os comentários do Guia do PNLD 2014 para esta mesma Coleção:

Destaca-se o tratamento dado a temas polêmicos e que foram incorporados ao longo da Coleção, efetivando a proposta de contribuir com a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade. [...]

Há efetiva preocupação com os princípios éticos e de formação cidadã. A Coleção oferece mecanismos de incentivo às discussões de natureza polêmica e relativas às minorias e à diversidade étnica. Baseados no princípio da diversidade e da diferença entre os povos, os conteúdos expressam elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos na organização do espaço geográfico, sem que haja inferências a preconceitos, a ideologias e a intolerância de qualquer tipo e a qualquer grupo social. [...] (*Grifo é meu*)

Há textos sobre a situação da mulher na sociedade e informações concretas articuladas à abordagem geográfica sobre o tema. São vários os exemplos de conteúdos que valorizam os indígenas e afrodescendentes não apenas no âmbito do Brasil, mas também em outros locais do mundo. [...]

As atividades revelam a diversidade étnica, cultural e de paisagens não só da sociedade brasileira como do mundo em geral. [...] (BRASIL, 2013b, p.69 e 71)

Entendemos, portanto, que temas polêmicos devem fazer parte de um amplo debate com o objetivo de estimular o posicionamento crítico por parte dos alunos desde o Ensino Fundamental, visando, como bem coloca o Edital do PNLD, a veiculação de “conceitos e informações corretas que permitam compreender a formação, desenvolvimento e ação dos elementos constituintes do espaço humano, assim como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas e suas relações”.

Represa de Assuã, no Rio Nilo, Egito; Livro 8, página 233, grupo de jovens negros utilizando computador em um programa de capacitação para empregos, na África do Sul; Livro 9, página 18, Jovens uniformizados estudando em Suazilândia; Livro 9, página 72, indústria de alumínio. África do Sul; Livro 9, página 106, Os negros na sociedade estadunidense; Livro 9, página 310, alunos de Gâmbia, muito bem uniformizadas, em salas de aula bem estruturadas.

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena! Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.*

Oswald de Andrade⁷⁸

2.2.1.1.1. Erro de Português?

O poema “Erro de Português” do escritor paulista Oswald de Andrade (1890-1954) insinua que nossos colonizadores, ao tentar impor sua cultura, sua religião e seu modo de vida aos diferentes povos indígenas que habitavam o então território brasileiro no século XV, haviam cometido um grande equívoco, o de se considerarem culturalmente superiores. Tais quais muitas ações repressivas, os portugueses impuseram, assim, sua língua, seus hábitos e sua religião, oprimindo a pluralidade cultural expressa por diferentes etnias autóctones de parte da América do Sul.

Atualmente, papel similar desempenham os avaliadores coordenados pelas docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tais quais nossos colonizadores, de forma arbitrária, buscam impor seus preceitos. O problema é que, ao se proporem a encontrar erros de português, os avaliadores demonstram conhecer mal a nossa língua pátria, ora invertendo as correções, ora eles próprios as cometendo. Analisemos alguns exemplos.

No que se refere à “linguagem adequada, visando à aprendizagem dos conhecimentos geográficos, ao desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos linguísticos, evitando reducionismos e estereótipos no tratamento das questões sociais e

⁷⁸ ANDRADE. Oswald de. *Poesias reunidas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Obras Completas), página 177.

naturais”⁷⁹, os avaliadores afirmaram haver problemas no uso inadequado ou a escrita de maneira incompleta de explicações em verbetes na obra *Geografia no Cotidiano*.

Uma simples consulta em diferentes dicionários, no entanto, permite concluir que os apontamentos não são válidos. Para os avaliadores, a definição do verbo *Órbita*⁸⁰, por exemplo, estaria errada pois, ao invés de “descrito”, dever-se-ia utilizar “percorrido”, “pois a órbita não é descrita e sim percorrida”. Eis mais um ato da censura velada realizada por esta comissão. Não há erro no uso da palavra “descrito”. Para constatar mais este equívoco, basta uma consulta aos dicionários, sejam os da língua portuguesa, sejam os astronômicos:

Órbita substantivo feminino

1 *astr* trajetória descrita por um astro em torno de outro

< os planetas descrevem ó. elípticas em torno do Sol >

2 *fís.atm* trajetória descrita pelo elétron em torno do núcleo atômico, nas primeiras teorias atômicas
(HOUAISS, 2016⁸¹) (*Grifo é meu*).

Órbita. [do lat. *Orbita*, ‘linha circular’.] S.f.1. Astr. Trajetória fechada que um astro descreve em torno de outro.
(FERREIRA, 1999, p.1452) (*Grifo é meu*).

Trajetória descrita por um astro em torno de outro. Para a Terra e os planetas considera-se a órbita em torno do Sol. No caso das estrelas duplas, cada componente descreve uma órbita elíptica relativamente à outra. (MOURÃO, 2008) (*Grifo é meu*).

Em outro exemplo, enquadrado como problema conceitual contido no livro do 6º ano⁸², sobre a definição de “lixo espacial”, os pareceristas afirmam que o termo “dejetos” não seria denominação correta. “O correto é a denominação ‘entulhos’ para esse tipo de resíduos” (COSTELA e TONINI, 2016, p.15).

No entanto, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) define lixo espacial como “objetos criados pelos humanos e que se encontram em órbita ao redor da Terra, mas que não desempenham mais nenhuma função útil, como por exemplo as diversas

⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 01/2015-CGPLI/PNLD2017. Critério treze, item 3.3.1 do Anexo III do Edital de convocação 01/2015- CGPLI/PNLD2017

⁸⁰ MARTINS, Dadá [et al.] *Geografia no cotidiano, 6o ano*. 1a ed. Curitiba : Base Editorial, IBEP, 2015. Página 67.

⁸¹ HOUAISS, Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Edição Eletrônica. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=%25C3%25B3rbita>>. Acesso em 25 abr. 2016.

⁸² MARTINS, Dadá [et al.] *Geografia no cotidiano, 6o ano*. 1a ed. Curitiba : Base Editorial, IBEP, 2015. Página 130.

partes e dejetos de naves espaciais deixados para trás quando do seu lançamento (BRASIL, 2016)”.(Grifo é meu).

Ora, se o órgão máximo das pesquisas espaciais no país utiliza a denominação “dejetos” para definir lixo espacial, não se pode, portanto, considerar errada a definição contida no compêndio escolar *Geografia no Cotidiano*.

Em outro apontamento⁸³, os pareceristas, ao se referirem ao Meridiano de Greenwich, afirmam que “ele não foi criado e sim estabelecido, como uma linha imaginária”. (COSTELA e TONINI, 2016, p.7)

O uso da palavra “criação” não constitui erro, podendo ser atribuída como sinônimo de “estabelecido”. De acordo com o *Dicionário Houaiss*, o termo criação pode designar a produção intelectual, assim descrito:

Criação. Substantivo feminino

1 ato, processo ou efeito de criar

2 ação humana de conceber, de inventar, gerar, de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, novo uso a alguma coisa ou, ainda, de aperfeiçoar coisas já existentes

3 p.met. produção artesanal, artística e/ou intelectual; tudo aquilo que é fruto do trabalho e do talento humano, tudo que é produto da sua ação criadora

(HOUAISS, 2016⁸⁴).

Os avaliadores também se colocam na posição de impositores de regras e ditames que não constam nos dicionários ou léxicos da língua portuguesa, como ao impor a substituição dos termos “ideal” por “recomendado” (COSTELA e TONINI, 2016, p.7); e “alargamento” por “ampliação” (ibid, p. 13), quando esses são sinônimos.

alargamento substantivo masculino

1 ato ou efeito de alargar(-se); ampliação, alongamento

(Houaiss, 2016⁸⁵)

Outras requisições sem sentido são: a de que a palavra “hábitats” fosse substituída por “habitat” (ibid. p. 10), quando as duas formas encontram-se dicionarizadas; exigir que a

⁸³ MARTINS, Dadá et al. *Geografia no cotidiano, 6º ano*. 1a ed. Curitiba: Base Editorial, IBEP, 2015. Página 95.

⁸⁴ HOUAISS, Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Edição Eletrônica. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=cria%25C3%25A7%25C3%25A3o>>. Acesso em 30/07/2016.

⁸⁵ HOUAISS, Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Edição Eletrônica. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=alargamento>>. Acesso em 30/07/2016.

palavra “internet” fosse escrita em letra maiúscula, quando esse procedimento é considerado opcional⁸⁶.

Em outro caso, os avaliadores exigem, até mesmo, a alteração das metas estabelecidas pela União Europeia. De acordo com um relatório oficial⁸⁷ do Parlamento Europeu, uma das metas ambientais desse Bloco Econômico é a de criar um mecanismo para estimular a construção e operação de 12 instalações de grande porte que demonstrem tecnologias sustentáveis de combustíveis até 2015. O mesmo dado foi colocado no livro 9 da Coleção *Geografia no Cotidiano*. No entanto, para os avaliadores, o termo “combustíveis” estaria errado, devendo, ao contrário do que propõe a Comissão Europeia, ser substituído por “energia” (COSTELLA e TONINI, 2016, p.13).

E prosseguem. Agora enveredando a autocracia por meio de análises equivocadas dos tempos verbais, acentuações e outras estruturas gramaticais. Apontam equivocadamente também duas falhas no tocante às toponímias de Mianmá e Tchetchênia. Embora seja necessária uma padronização, não há erro ao escrever Mianmá⁸⁸ e Tchetchenos⁸⁹, sendo possível, inclusive, encontrá-los dicionarizados com essa grafia.

Mianmá, país asiático anteriormente denominado Birmânia
relativo a Mianmá, a seu povo ou habitantes
(HOUAISS, 2016⁹⁰) (*Grifo é meu*)

tchetcheno
relativo a ou próprio da Tchetchênia f. geral
não pref.: checheno
(HOUAISS, 2016⁹¹) (*Grifo é meu*)

Para os avaliadores, no entanto, só estão corretas as formas Mianmar e Chechênia:
(...) *está escrito “MIANMA” e o correto é “MIANMAR”* (COSTELLA e TONINI, 2016, p.12); (...) *está escrito “tchetchenos” e o correto é “chechenos”* (*Ibid.*, p.13).

⁸⁶ Internet. Substantivo feminino. Rubrica: informática, telecomunicações. Rede de computadores dispersos por todo o planeta que trocam dados e mensagens utilizando um protocolo comum, unindo usuários particulares, entidades de pesquisa, órgãos culturais, institutos militares, bibliotecas e empresas de toda envergadura. Obs.: inicial por vezes maiúscula. HOUAISS: 2016) (*Grifo é meu.*)

⁸⁷ European Release. Press Release Database. Ter como objectivo um futuro com combustíveis fósseis com baixas emissões de CO₂. Disponível em: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-8_pt.htm>. Acesso em 09/08/2016.

⁸⁸ MARTINS, Dadá et al. *Geografia no Cotidiano*. 8º ano. Curitiba: Base Editorial, IBEP, 2015.p.266.

⁸⁹ MARTINS, Dadá et al. *Geografia no Cotidiano*. 9º ano. Curitiba: Base Editorial, IBEP, 2015. p.331.

⁹⁰ HOUAISS, Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Edição Eletrônica. Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=Mianmareense>>. Acesso em 30/07/2016.

⁹¹ HOUAISS, Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Edição Eletrônica. Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=tchetcheno>>. Acesso em 30/07/2016.

Os preciosismos se acumulam em situações como suprimir ‘primeiros’ na frase “Anos mais tarde, com a chegada dos primeiros africanos” e retirar a conjunção “assim” na frase “No país há cerca de 5 570 municípios, entre eles aquele em que você vive. Assim, é importante que você o conheça (...)”, entre outros exemplos banais.

Há o caso em que a avaliação exige a retirada do “s” de “Américas”⁹² (COSTELA e TONINI, 2016, p.11). Embora exista apenas um continente americano, é possível falar em Américas se tomarmos como ponto de partida as diferentes possibilidades de regionalização: do Sul, Central e do Norte, quando o referencial for a localização; Latina e Anglo-Saxônica, se levarmos em conta os processos de colonização e predominância linguística. Assim como é possível falar em Europas (Ocidental, Meridional, Oriental), Áfricas (Setentrional, Subsaariana) etc.

Em outro apontamento equivocado, a comissão avaliadora pede para que se retire do plural o termo “intercâmbios intercontinentais” (COSTELA e TONINI, 2016, p.12). No entanto, o termo no plural está corretíssimo e foi utilizado para definir a atuação do Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira, que em seu próprio site⁹³ define que

Em nossas primeiras ações, incluímos iniciativas de intercâmbios intercontinentais, com países e culturas africanas, sobretudo aqueles de onde vieram maiores contingentes de negros escravos, como Angola, Moçambique e Guiné, pois certamente teremos com este continente um permanente diálogo, em busca de cooperação, para trocar informações e promover benefícios mútuos. (*Grifo é meu*)

Portanto, não há erro ao se manter intercâmbios intercontinentais, erro seria diminuí-lo a uma só ação como desejavam os pareceristas, exatamente em um item relacionado à valorização dos afrodescendentes em nossa sociedade.

Outra questão que levanta dúvidas sobre a referida avaliação é a quantidade de imprecisões e erros do próprio relatório. Como no exemplo em que os avaliadores pedem para escrever “entre o século XIX até 1959” para se determinar um período (COSTELLA e TONINI, 2016, p.12)⁹⁴.

⁹² Não encontramos em outras avaliações esse apontamento, muito embora todas as coleções analisadas utilizem a denominação “Américas”.

⁹³ Museu Nacional da Cultura Afro-brasileira. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasileiro.com.br/site/index.php/muncab/apresentacao>> Acesso em 08/08/2016.

⁹⁴ A informação contida no texto original não está errada e a sugestão é inadequada, uma vez que o correto seria “de 1801 a 1959” ou “entre 1801 e 1959” e jamais “entre o século XIX até 1959”, como proposto.

Essa avaliação certamente passou por vários revisores, coordenadores de área e supervisores. Ninguém foi capaz de observar tantas incoerências, de consultar outras fontes? De quem é a palavra final? A quem cabe julgar o uso de determinadas palavras? Como se fosse possível, em se tratando de ciências humanas, avaliar conceitos com uma métrica cartesiana e um método positivista apenas.

Na ânsia de produzir mais erros do que realmente existiam na obra, os avaliadores chegam até mesmo a apontar o mesmo erro mais de uma vez, como ao citar a falta de unidade de referência em um gráfico (8ºano, página 326), mencionada igualmente nas páginas 18 e 19 da avaliação⁹⁵.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017:

A Coordenação Pedagógica responsabilizou-se pela organização, orientação e documentação de cada etapa do processo. (...) O trabalho foi realizado de forma coletiva e organizado sob o olhar atento da coordenação, todos os movimentos foram pautados por passos seguros, ao mesmo tempo em que a troca foi constante. (*Grifo é meu*). (BRASIL, 2016b, p.31)

Como provado, não houve olhar atento, muito menos “passos seguros”. O que se verificou foi uma revisão preciosista, com dezenas de imprecisões nos argumentos que, nitidamente, careciam de bases científicas, fontes de informação confiáveis e rigor teórico-metodológico. Nestes termos, ficaram evidentes as contradições e inversões provocadas pelos avaliadores com o claro objetivo de “produzir” erros em pró da exclusão. Tal tese ganha ainda mais sustentação quando analisamos a avaliação de outras coleções.

⁹⁵ O mesmo fato pôde ser observado mais de uma vez na avaliação da Coleção *Geografia*, com ao menos três passagens sendo igualmente referendadas em duas oportunidades, nas páginas 12 e 14; nas páginas 14 e 16 e nas páginas 17 e 20 do relatório, cujo apontamento “LA, 6º ano, p. 122 e 123, apresenta fotos de paisagens de diversos lugares no mundo com indicações de localizações imprecisas” está repetido. (COSTELLA e TONINI, 2016b).

2.2.1.1.2. Dois pesos, duas medidas

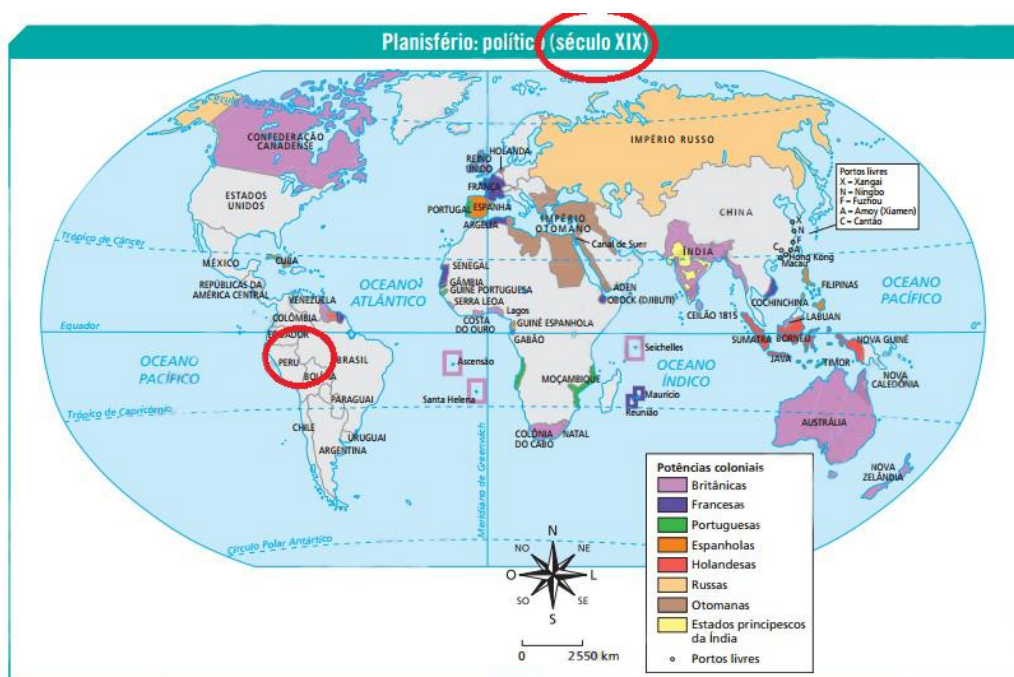
Outra fragilidade demonstrada na avaliação do PNLD 2017 foi o desequilíbrio existente nos critérios adotados para excluir algumas coleções e aprovar outras. Enquanto em alguns pareceres constam centenas de pormenores e, conforme demonstrado anteriormente, notificações de erros que nem sequer existiam, outras obras foram aprovadas com uma sequência inacreditável de imprecisões e equívocos.

Uma primeira abordagem dessa contradição é observar como alguns erros foram capazes de determinar a exclusão de uma obra e, em outras, passaram despercebidos. Em uma coleção reprovada, por exemplo, os pareceristas fizeram a seguinte observação:

LA, 8º ano, p. 26, exibe um mapa denominado “América: colonização espanhola” em que o estado do Acre aparece integrado à região que mais tarde viria a ser o Brasil. Na ocasião em que o mapa foi produzido, o Acre pertencia ao vice Reinado do Peru. (...) O Acre foi oficialmente anexado ao Brasil pelo Tratado de Petrópolis firmado entre Brasil e Bolívia em 17 de novembro de 1903. (COSTELA e TONINI, 2016b, p.13)

Em outra coleção aprovada, no entanto, foi possível encontrar um mapa do século XIX com o território do Acre pertencendo ao Brasil – ou seja, nas mesmas condições - sem que os avaliadores fizessem qualquer menção.

Figura 2.14. Mapa com o Acre em território brasileiro anterior a 1903



O cuidado com o uso adequado dos conceitos de “município” e “cidade” foi fatal para uma coleção. De acordo com os avaliadores

MP, 6º ano, p.214: na legenda da fotografia presente referente à “vegetação de cerrado em Cidade de Goiás, Goiás, em 2014”. O uso de “Cidade de Goiás, Goiás” é equivocado duplamente, dado que, ao mesmo tempo em que tenta mencionar um município de fato com esta nomenclatura, busca-se referenciar o que é, na realidade, um “município”. (COSTELA e TONINI, 2016c, p.8)

Nesse caso, é notório que o autor do livro escreveu “Cidade de Goiás” buscando diferenciá-la do Estado que recebe o mesmo nome, prática comum em outros exemplos, como Cidade do México, para diferenciar do país; ou Cidade de São Paulo, para diferenciar do Estado. Em outra coleção, aprovada com apenas 10 erros pontuais, no entanto, tal critério passou impune. Para o avaliador, os resquícios de Mata Atlântica estariam na cidade e não no município do Rio de Janeiro. Deve-se ressaltar que esse avaliador também não fez a devida análise da foto, uma vez que o foco da mesma são bairros arborizados e áreas de manguezais e não a Mata Atlântica “stricto sensu” encontrada em áreas como a Floresta da Tijuca, como se pode observar na foto a seguir:

Figura 2.15. Foto da “Cidade” do Rio de Janeiro



Embora tenha sido quase inteiramente devastada para dar lugar a construções, ainda se notam resquícios da Mata Atlântica na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2014.

Sobre a ocorrência de problemas de informações ou dados existentes em mapas e imagens, os avaliadores de uma coleção foram capazes de identificar um erro pontual, quase imperceptível⁹⁶, no qual a junção da letra “r” com a letra “n” formou um “m” na grafia da cidade de Cairns, nordeste da Austrália, conforme mapa abaixo.

Figura 2.16. Mapa da Austrália

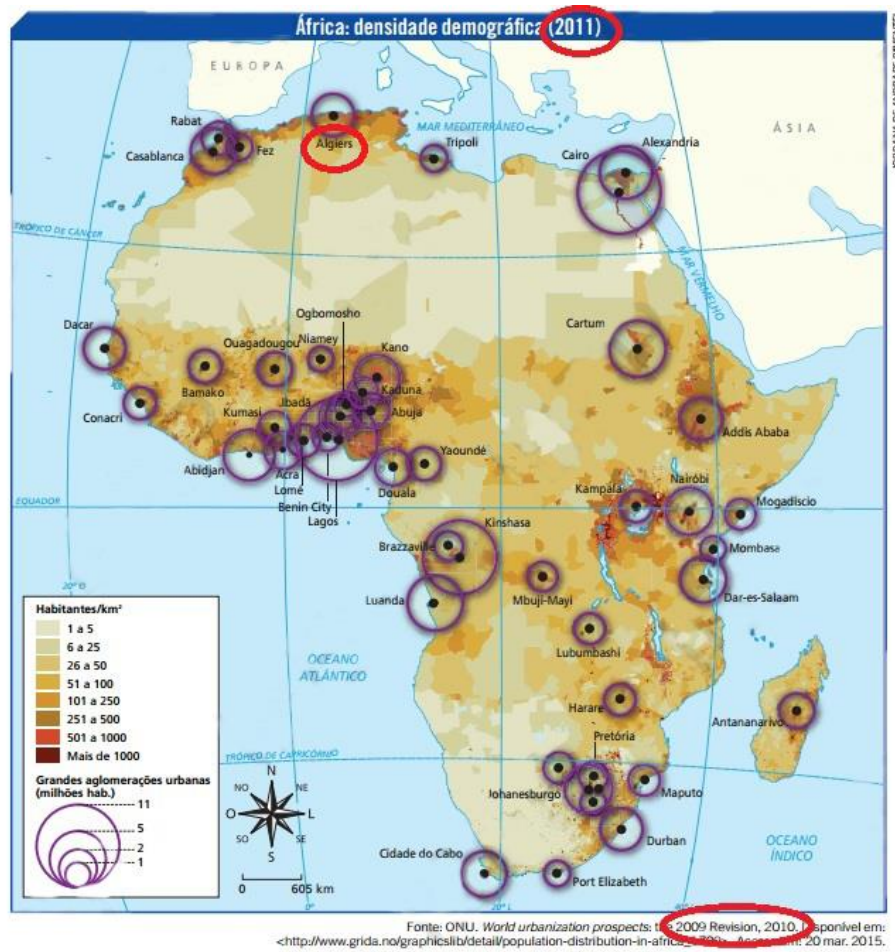


Fonte: Instituto Geografico De Agostini. *Atlante Geografico di Base*. Novara: Instituto Geografico De Agostini, 2013, p. 149. Adaptação.

Em uma simples folheada em uma das coleções aprovadas, no entanto, foi possível identificar erros muito mais graves nas produções cartográficas como, por exemplo, apresentar um mapa com data posterior a sua fonte, constando o nome da capital da Argélia como “Algiers” ao invés de Argel.

⁹⁶ Para se ter certeza desse erro, faz-se necessário usar uma lupa ou ampliar o livro em 200%.

Figura 2.17. Mapa da África



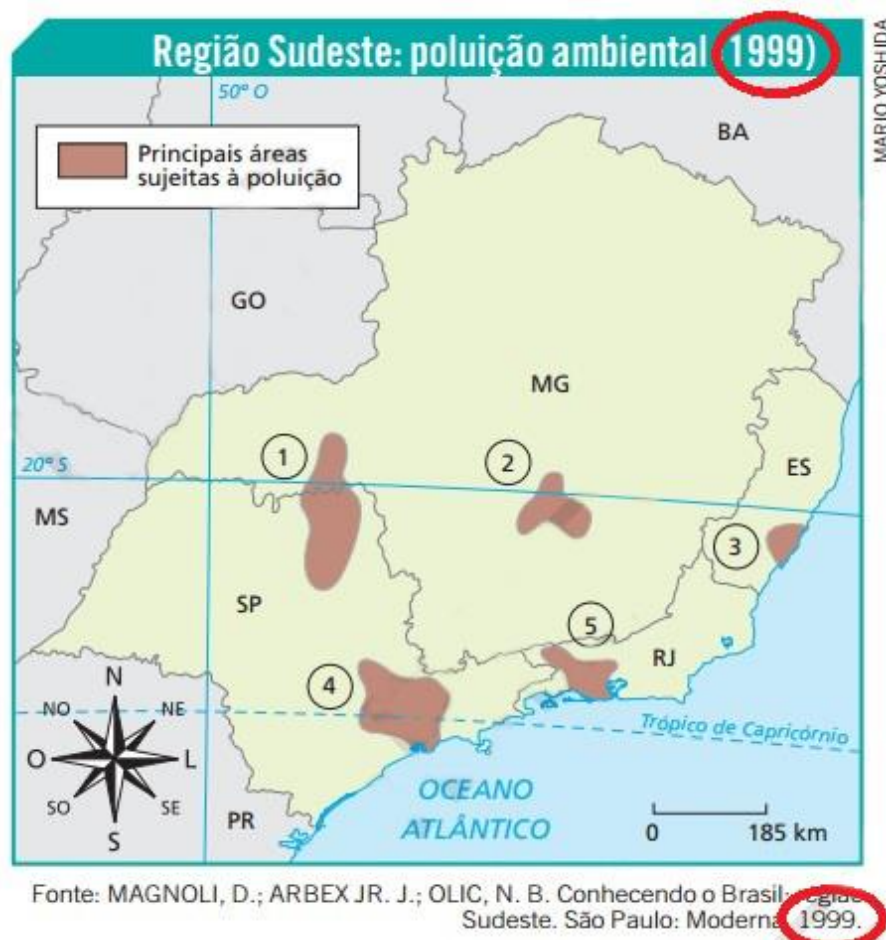
Outro exemplo de problema com mapas encontrados nessa coleção aprovada – dentre tantos outros - inclui localizar a capital de Montenegro, Podgorica, no sul da Sérvia, onde na realidade se localiza a capital da província separatista de Kosovo, Pristina. Tal erro, para os montenegrinos, seria como afirmar que a capital do Brasil é Buenos Aires.

Figura 2.18. Mapa com a localização errada de Podgorica, Montenegro.



Um dos principais objetivos da reedição de livros de Geografia – dado o caráter bastante dinâmico das transformações do espaço geográfico, assim como de dados estatísticos – é a sua correta atualização. Tendo em vista a pertinência desse critério, é evidente que uma coleção que circulará nas escolas entre 2017 e 2019, mas foi escrita ou revisada em grande parte em 2015, traga dados posteriores a 2010, salvo poucas exceções. Tendo em vista esse raciocínio, os avaliadores do PNLD 2017 consideraram que um mapa dos “Tigres Asiáticos” de 2006-2007 seria desatualizado para uma coleção que fora reprovada⁹⁷. No entanto, tal critério não foi utilizado em outras coleções aprovadas. Em uma delas constava um mapa que chegará às escolas com uma defasagem de duas décadas. Observe:

Figura 2.19. Mapa de poluição ambiental

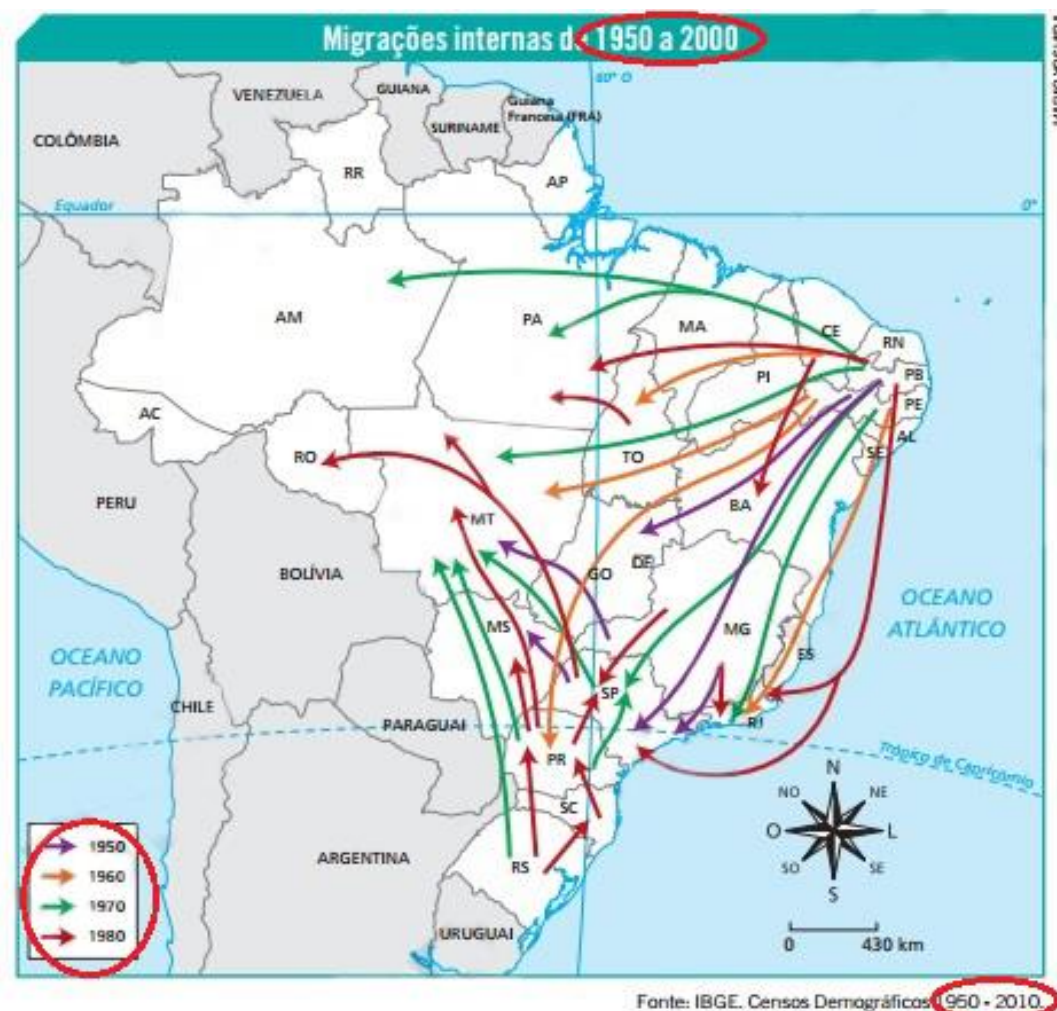


Por se tratar de um tema tão dinâmico, como a poluição ambiental, esse mapa poderia ser utilizado para representar um momento histórico e teria validade caso fosse comparado com um mapa mais atual, o que não ocorre. Outro exemplo se aplica sobre os movimentos migratórios.

⁹⁷ “É disponibilizado o mapa “Tigres Asiáticos: econômico”, p. 269, cuja data da fonte é de 2006-2007. Então, o mapa disponibilizado está desatualizado”. (COSTELA e TONINI, 2016e, p.18)

Nessa mesma coleção aprovada consta um mapa cujo título remete aos processos de migrações internas ocorridas no Brasil entre 1950 e 2000. Ao observar a legenda, no entanto, percebe-se que o período retratado vai apenas até 1980.

Figura 2.20. Mapa de Movimentos migratórios



Nesse caso, a aprendizagem estará extremamente comprometida, uma vez que os alunos terão em mente processos de movimentos populacionais que ocorreram há 40 anos. Conforme os últimos dados estatísticos fornecidos pelo IBGE, não se pode ignorar o movimento de retorno de parte da população nordestina a partir de 2000, que voltou para seus estados de origem, entre outros aspectos.

O mesmo critério também se aplica na atualização de livros indicados para a leitura dos alunos, assim como das fontes bibliográficas. Ao avaliar esse item em uma das coleções aprovadas, percebemos que os pareceristas infringiram gravemente o edital. No caso da bibliografia, a maioria dos livros é da década de 1990, demonstrando que tal coleção não atende aspectos relativos à “bibliografia diversificada e sugestões de leitura que contribuam para a formação continuada do professor” (BRASIL, 2015, p.58). Observe:

Figura 2.21. Referências bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. *A Amazônia: do discurso à praxis*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALLEN, John L. *Student atlas of world Geography*. 2. ed. [S.l.]: McGraw-Hill/Dushkin, 2001.

ALMANAQUE ABRIL MUNDO 2006. São Paulo: Abril, 2006.

ANDRADE, Manuel Correia de Oliveira (Coord.). *Atlas escolar Pernambuco: espaço geo-histórico e cultural*. João Pessoa: Grafset, 1999.

_____. *A questão do território no Brasil*. São Paulo: Hucitec, Recife: Ipesp, 1995.

_____; ANDRADE, Sandra Maria Correia de. *A federação brasileira: uma análise geopolítica e geosocial*. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando a Geografia).

ATLAS DA HISTÓRIA DO MUNDO. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995.

ATLAS NACIONAL DO BRASIL. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

BRANCO, Samuel Murgel. *Pantanal Mato-Grossense*. São Paulo: Moderna, 1997. (Desafios).

CALDEIRON, Sueli Sirena (Org.). *Recursos naturais e meio ambiente: uma visão do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

CARVALHO, João Carlos Monteiro de. *O desenvolvimento da agropecuária brasileira: da agricultura escravista ao sistema agroindustrial*. Brasília: Embrapa-SPI, 1992.

CASTRO, Josué de. *Ensaios de geografia humana*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959.

CONTI, José Bueno. *Clima e meio ambiente*. São Paulo: Atual, 1998. (Meio ambiente).

CORRÊA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. São Paulo: Ática, 1995. (Princípios, 174).

_____. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1998. (Princípios, 53).

_____. *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O Estado federal*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 83).

FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Moderno atlas geográfico*. São Paulo: Moderna, 2000.

FURLAN, Sueli Angelo; NUCCI, João Carlos. *A conservação das florestas tropicais*. São Paulo: Atual, 1999. (Meio ambiente).

GERAB, William Jorge; ROSSI, Waldemar. *Indústria e trabalho no Brasil*. São Paulo: Atual, 1999. (Espaço e debate).

GIRARDI, Gisele; ROSA, Jussara Vaz. *Atlas geográfico do estudante*. São Paulo: FTD, 1998.

GUERRA, Antônio Teixeira; GUERRA, Antonio José Teixeira. *Novo dicionário geológico-geomorfológico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1998. (Espaço e debate).

IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Estudos & pesquisas, 5).

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998.

LACERDA, Antonio Corrêa de. *O impacto da globalização na economia brasileira*. São Paulo: Contexto, 1998.

LACOSTE, Yves. (Dir.). *Atlas 2000: La France et le monde*. Paris: Nathan, 1996.

LENCIONI, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: Edusp, 1999.

Outro aspecto em que os avaliadores foram extremamente rigorosos na análise de algumas coleções e complacentes com outras, foi no tocante à referência temporo-espacial das imagens. Enquanto em uma coleção não ter datado a ilustração de um passaporte foi um erro grave⁹⁸; em outra, uma sequência de fotos sobre as estações do ano, sem localização e data, não foi sequer notificada.

⁹⁸ “LA, 8º Ano, p.116, a ilustração “Passaporte brasileiro com o nome ‘Mercosul’ está sem a data” (COSTELA e TONINI, 2016e, p.13).

Figura 2.22. Fotos de estações do ano



As quatro estações do ano retratadas nas mudanças de uma paisagem com cerejeiras. Em cima, da esquerda para a direita, primavera e verão; embaixo, da esquerda para a direita, outono e inverno.

Outros erros que constam em coleções aprovadas incluem informações erradas e falta de dados. Na foto abaixo, por exemplo, a legenda cita o Castelo de Praga, quando trata-se na realidade da Igreja Týn, na capital da República Tcheca.

Figura 2.23. Praga

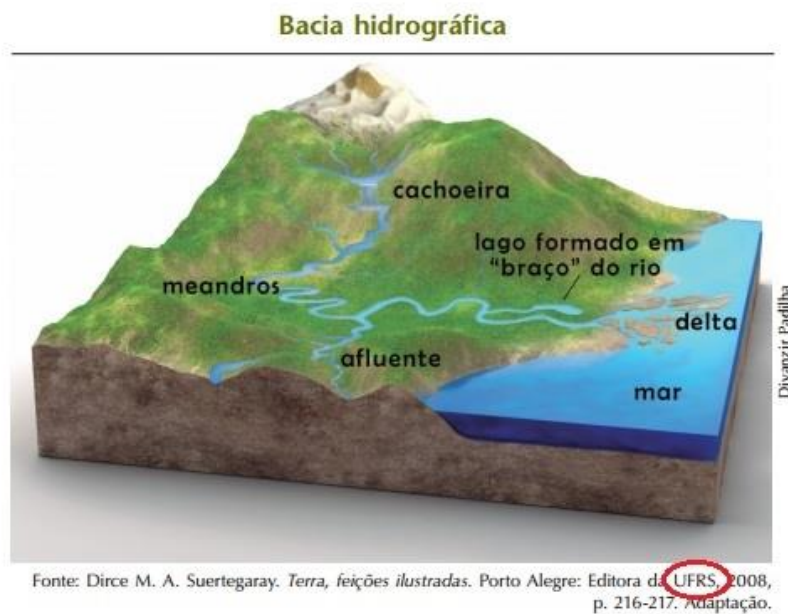
Praga disputa com Paris o título de capital mais bonita da Europa. Todos os anos, milhões de turistas visitam a cidade, atraídos pelo invejável patrimônio arquitetônico. Na foto, Castelo de Praga (República Tcheca), em 2014.



KIEV, VICTOR / SHUTTERSTOCK

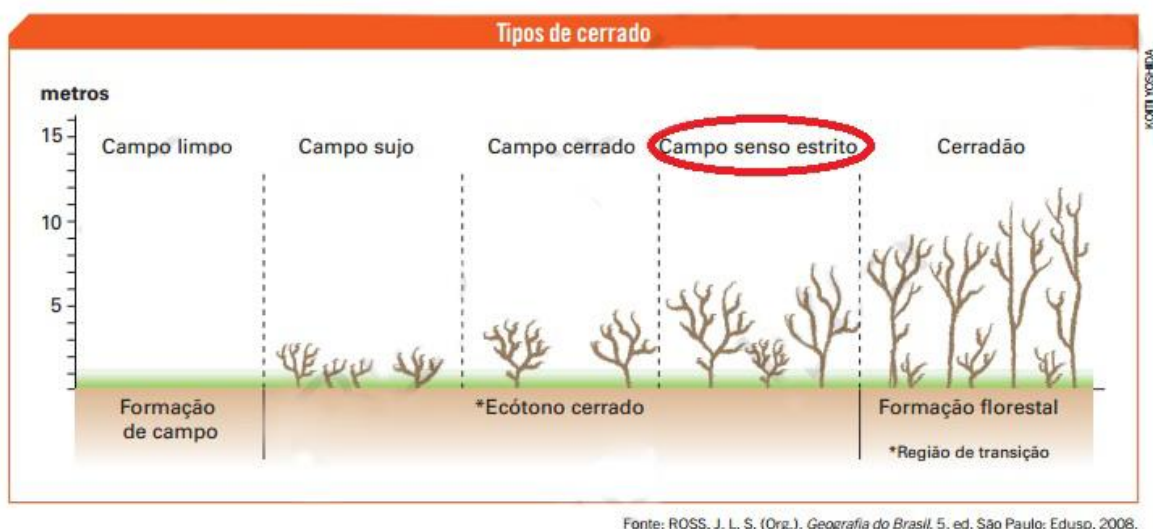
No tocante às ilustrações, uma coleção foi reprovada por constar que, na fonte da mesma constava “UFRS” e o correto seria “UFRGS”⁹⁹.

Figura 2.24. Bacia Hidrográfica



Em uma situação que comprometeria mais gravemente a aprendizagem do aluno, no qual a ilustração de um livro aprovado apresenta equivocadamente o termo “Campo”, onde deveria constar “Cerrado”, o parecerista nada apontou.

Figura 2.25. Tipos de Cerrado



⁹⁹ LA, 6º ano p.184, está escrito “UFRS” e o correto é “UFRGS” para a editora indicada na fonte da ilustração. (COSTELA e TONINI, 2016, p.10)

Uma leitura mais atenta das coleções aprovadas, nos mesmos moldes que foram aplicados nas análises de outras coleções reprovadas, certamente evidenciariam centenas de erros¹⁰⁰. Dentre os 10 únicos erros citados pelos avaliadores para uma das obras aprovadas, destacamos dois que, para eles, poderiam realmente infringir gravemente a aprendizagem:

MP e LA, 7º ano, p. 128, há uma foto na qual é possível identificar o fabricante da plantadeira de milho e dos tratores. Ação indicada: borrar a marca. (COSTELLA e TONINE, 2016f, p.10)

LA, 9º ano, p. 60, na foto é possível identificar a marca de um implemento agrícola. Ação indicada: borrar a marca. (COSTELLA e TONINE, 2016f, p.11)

Esses dois últimos casos demonstram que a Comissão de Avaliação tenha contratado revisores técnicos e não pesquisadores qualificados para realizar um trabalho de grande importância. Há, nesses exemplos, uma interpretação enviesada do que venha a ser publicidade em um livro didático. A pequena inserção, de forma natural, do nome de uma plantadeira e de um suplemento agrícola está longe de ser objeto que promova o desejo de consumo para alunos com 12 ou 13 anos de idade. Tal medida só reforça a “pasteurização” das paisagens, buscando mascarar a realidade tal qual ela é.

O que teria levado a Comissão de Avaliação do PNL 2017 a realizar análises tão discrepantes? Qual o porquê para a adoção de critérios e “pesos” tão distintos na avaliação das obras?

Certamente existem muitas hipóteses para serem averiguadas. Uma delas aponta para a falta de critérios na avaliação¹⁰¹; outra, para a constituição de equipes mais preparadas que outras; ou, talvez, uma desinformação sobre quais falhas deveriam ser vistas de fato como pontuais, e quais seriam passíveis de exclusão de uma obra. Mas e as coordenadoras? E os revisores? E os analistas de recursos? Ninguém foi capaz de ver esses erros? Tal omissão por parte das Coordenadoras da Avaliação do PNL 2017 de Geografia infelizmente levanta enorme suspeita sobre a idoneidade desse processo.

¹⁰⁰ Tendo em vista o recorte necessário nessa análise, não tivemos tempo hábil para fazer uma leitura aprofundada das coleções aprovadas. Mesmo assim, constatamos outras dezenas de equívocos que não constam nessa tese, mas que poderão servir de base para outros estudos.

¹⁰¹ Essa falta de critérios já havia sido apontada na primeira avaliação, em 1996, como constatou Munakata (1997, p.68), ao citar a fala de José Bantin Duarte, da Editora Ática e da Câmara Brasileira do Livro (CBL), em reportagem publicada pelo jornal o Estado de São Paulo em 24/06/1996: “A princípio, observamos não haver um padrão na análise; uns apresentam profundidade e outros são superficiais. [...] Não acredito que a comissão seja infalível”.

2.2.1.1.3. Censura, incompetência ou “má fé”?

Ao tomar como base a avaliação equivocada e autoritária promovida no Programa Nacional do Livro Didático de Geografia 2017, “ousar” tornou-se um risco. A subjetividade da avaliação e as mudanças de “perfis” das comissões tornaram os autores e editores não só reféns dos editais mas, principalmente, do poder manipulador dos avaliadores. Novamente retrocedemos ao menos seis décadas, quando Fonseca (1957, p.27) criticava os autores de livros didáticos por serem obedientes aos currículos oficiais e apresentarem apenas o que era exigido pelo programa sem nada acrescentar, com a preocupação de fazer o mínimo.

Sem querer tirar o mérito de algumas boas coleções aprovadas, não é de se estranhar, no entanto, que coleções pouco críticas, com exercícios simples, fossem aprovadas e coleções inovadoras, com vocabulários adequados à estrutura cognitiva e atividades reflexivas, ficassem de fora das salas de aulas brasileiras entre os anos de 2017 e 2019.

Mesmo se compromissando em corrigir os apontamentos – em sua maioria pontuais – observados no parecer, e se colocar à disposição para um diálogo aberto e democrático visando novos avanços nesta política pública de grande valia para a sociedade brasileira, o que se viu foi mais uma ação censora, autoritária e impositiva por meio dos avaliadores dos recursos. Ao invés de se formar uma nova comissão, com membros de outras universidades e instituições de ensino e não aquelas já envolvidas inicialmente, o que ocorreu foi uma repetição de membros de uma mesma comissão avaliadora.

No caso da Coleção *Geografia no Cotidiano*, após a impetração de um recurso detalhado e minucioso com 68 páginas por parte dos autores, a comissão do recurso se limitou a responder em cinco páginas e repetir, de forma aleatória, somente 21, dos 154 apontamentos iniciais, para desqualificar a obra. Dentre esses, novamente se verificou uma interpretação equivocada e uma inconsistência argumentativa dos critérios eliminatórios propostos pelo MEC.

Confundiram, por exemplo, erros pontuais de digitação e de revisão com erros de atualização ou de estrutura editorial, como no caso de uma linha imaginária marcada como paralelo 220S, quando seria 22°S. Afirmaram que toda a coleção não teria subtítulos claramente hierarquizados, quando isso ocorreu uma única vez, em mais de duas mil páginas.

Mais absurda foi a insistência em não reavaliarem pontos conceituais como os referentes aos usos dos termos “inchaço urbano”, “extrativismo de madeira” e “geada”. Claramente feito às pressas, a resposta ao recurso não aponta nenhum problema com os mapas, mas ressalta que “Pelo exposto, a Comissão de Especialistas destaca que as pesquisas sobre Cartografia Escolar apontam e defendem a relevância da cartografia como conteúdo

geográfico e como linguagem imprescindível para o ensino e aprendizagem desta ciência na escola, aspecto que não está devidamente contemplado na Coleção”. (FRANCISCHETT, LASTORIA e SILVA, 2016, p.8) (*Grifo é meu*)

É importante notar que tanto o relatório de exclusão, como o do recurso, não utilizaram nenhuma referência bibliográfica para referendar suas teses. Não se buscou um apoio teórico metodológico em nenhum autor, da Geografia, da Educação ou de qualquer área das ciências humanas e exatas¹⁰². São meras opiniões, sem embasamento, que se utilizam de frases prontas para desqualificar, sem qualquer ética ou responsabilidade profissional, o trabalho envolvido na produção da Coleção.

Vale ressaltar que nenhum recurso - dentre as 11 coleções reprovadas - reverteu o processo de exclusão determinado pela Comissão de Avaliação do PNLD 2017. Tal posicionamento refuta por completo a falácia argumentativa de um dos pareceristas do PNLD de 2014 que, anonimamente, expôs a seguinte posição:

(...) cada vez mais o edital precisa definir com clareza pormenores da avaliação para que se evite ao máximo os recursos das editoras. Isto interfere bastante na avaliação. Percebemos (nós, pois não somente eu percebo) que a força das editoras é muito grande sobre o MEC e contra o PNLD. Além disso, as editoras contam evidentemente com o poder da mídia em sempre mostrar as falhas do processo de avaliação, não mostrando nunca o que há de positivo neste processo. (MACIEL, 2015, p.317)

Mas por que coleções tão bem avaliadas em outros PNLDs teriam sido excluídas nesse? Há, como dito anteriormente, um longo caminho de investigação a percorrer, mas a hipótese de censura ideológica não pode ser descartada.

A “censura velada” dos avaliadores fica evidente em alguns momentos, como ao se exigir que se retire o advérbio de modo “infelizmente” na frase “Infelizmente, a população negra e parda ainda não encontra condições de igualdade em relação aos brancos para estudar”, pois de acordo com Costella e Tonini (2016, p.18) a palavra não é apropriada.

Embora possa subjetivamente parecer inapropriada, não está errada, visto que a ideia da palavra “infelizmente” é a de não estar satisfeito com a situação existente. Aqui cabe

¹⁰² De acordo com o professor de lógica da Unicamp, Walter Carnelli, “um argumento é uma ‘viagem lógica’ que vai das premissas à conclusão. (...) Um bom argumento é aquele em que há boas razões para que as premissas sejam verdadeiras, e, para além disso, as premissas apresentam boas razões para suportar ou apoiar a conclusão. Em outras palavras, as premissas que você apresenta devem ser precisas e verdadeiras, e devem produzir uma razão para se pensar que a conclusão é verdadeira”. In CARNELLI, Walter. “Opinião não é argumento”. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/27/Por-que-%E2%80%99opini%C3%A3o-n%C3%A3o-%C3%A9-argumento%E2%80%99-segundo-este-professor-de-l%C3%B3gica-da-Unicamp#>. Acesso em 6 de janeiro 2017.

uma reflexão sobre o uso da palavra como signo ideológico, afinal, com que intuito os avaliadores censuram o uso dessa palavra exatamente no momento de discutir a situação da população negra e parda na sociedade brasileira?

Para o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), as palavras constituem signos próprios e são um fenômeno ideológico por excelência. Para ele “a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias” (BAKHTIN, 2006, p.34).

Ou seja, a opção pelo uso de uma palavra é reveladora de seu posicionamento ideológico, como nos casos notórios de “descobrimento do Brasil” ou “invasão de territórios indígenas”; “manifestantes” ou “baderneiros”; “golpe” ou “revolução” e “invasão” ou “ocupação” de terras.

Considerar “infelizmente” inadequado na frase “Infelizmente, a população negra e parda ainda não encontra condições de igualdade em relação aos brancos para estudar”, é portanto, um posicionamento ideológico latente na consideração dos avaliadores.

A mesma prerrogativa censora ocorre ao exigir a exclusão da palavra “dita”, quando o livro didático discorre sobre a eficiência neoliberal. De acordo com os avaliadores (COSTELA e TONINI, 2016, p.12) não caberia escrever a palavra “dita” na frase “fatos que colocam em dúvida a dita eficiência neoliberal”. (*Grifo é meu*)

Ora, a palavra “dita” denota um questionamento sobre a eficiência neoliberal. Sua exclusão, portanto, revela uma eufemização à crítica que se pretende fazer. Sobre o posicionamento político-ideológico dos avaliadores, há uma revelação incontestável no Guia de Livros Didáticos de Geografia PNLD 2017, publicado imediatamente após os resultados dos recursos. Para eles:

A prioridade da Geografia Crítica era a denúncia das mazelas do capitalismo. Para os *geógrafos críticos*, entender o funcionamento do iníquo capitalismo deve ser objeto de preocupação principal na leitura do mundo. Com a compreensão do capitalismo, almejava-se, mais que a (re)organização, a substituição do capitalismo. Como sabemos, a história – ou os agentes econômicos – fizeram outra opção. Isso não diminui a importância da Geografia como ciência que, às vezes acertando, às vezes errando, denuncia as mazelas e injustiças do capitalismo vitorioso.

Os limites dessa leitura que muito prioriza as relações de classe ou nas relações econômicas são anunciados por outras visões epistemológicas de Geografia. Uma das críticas é a supervalorização do ‘econômico’, colocando como secundárias as questões ligadas a outras variáveis, como por exemplo, raça/etnia, gênero, religião, cultura. (BRASIL, 2016, p.15)

Nesta passagem, os avaliadores deixam evidentes o ceticismo e o desencorajamento na perspectiva da Geografia Crítica e revelam distorções nas concepções de alguns conceitos¹⁰³.

Ao se referir aos sistemas econômicos, bancam a ideia de uma história linear e finita na qual o capitalismo teria se tornado vitorioso em uma batalha determinada pelo “fim da história”, tese neoliberal defendida por autores como o economista estadunidense Francis Fukuyama, em 1989, logo após a queda do Muro de Berlin.

Situam a Geografia Crítica no passado, como se a mesma não exercesse papel central no ensino de Geografia na atualidade, e não observam as reformulações que ocorreram nas últimas décadas, na qual a Geografia Crítica incorporou importantes debates sobre o uso dos recursos naturais e ampliou a perspectiva da luta de classes para os espectros das minorias étnico-raciais.

Continuam os pareceristas afirmando ser necessário “alertar para o risco de uma leitura dogmática do materialismo (‘o capitalismo só tem mazelas, e o socialismo é a miragem a ser buscada’), ou para a falta de subjetividade”. Esquecendo que por materialismo se enquadram diversas correntes filosóficas, entre as quais o próprio positivismo, que defende uma pseudo neutralidade científica. Em tempo, a insistência em relativizar as críticas ao capitalismo reforça o alinhamento com os pressupostos da “Escola sem Partido”, conforme discutiremos no próximo capítulo.

Notadamente buscando uma superação da Geografia Crítica, os autores do Guia afirmam que a Geografia Cultural “vai trazer o convite, o desafio e a dificuldade teórica e metodológica para o professor fazer leituras abrangentes do mundo”. E continuam dizendo que “não há mais espaço para professores que apenas tentam, ainda que com o nome de uma Geografia Crítica ou de ‘conscientizar’ os estudantes, fazer leituras dogmáticas da sociedade, reduzindo no lugar de ampliar, os horizontes” (BRASIL, 2016, p.15).

O risco, portanto, está apenas em considerar as críticas ao capitalismo um obstáculo e não um debate necessário no estudo do espaço geográfico. A Geografia Cultural torna-se, para eles, a saída necessária para a compreensão da relação sociedade-espaço.

¹⁰³ É interessante notar que o Guia do PNL 2017, a exemplo das avaliações, não possui nenhuma referência bibliográfica. Constam apenas Documentos Oficiais (Portarias, Estatutos, Pareceres e Resoluções), como se a Comissão não tivesse utilizado qualquer embasamento teórico-metodológico em suas análises ou tivesse receio de expor seus posicionamentos. Comparando com os Guias de Geografia para o Ensino Fundamental 2 dos anos anteriores, chegamos ao seguinte dado: 2005, 31 fontes bibliográficas; 2008, 71; 2011, 87; 2014, 83; 2017, zero!

Alain Choppin afirma que a proposição desses *silenciamentos*, tanto por parte dos autores, como de outros atores presentes na produção e circulação de livros didáticos, remetem a impossível objetividade do pesquisador, que pode ser claramente enquadrada na função exercida pelos avaliadores nesse caso.

Uma vez que é impossível estabelecer critérios de avaliação inequívocos, sem a ajuda de procedimentos científicos, essas mesmas análises estão sujeitas a participar de uma ideologia, e podemos considerar que certas pesquisas existentes nada mais fazem que tentar substituir ideologias (reais ou presumidas) que elas identificaram por meio de outras ideologias. (CHOPPIN, 2004, p.556 *apud*. MARIENFELD, 1976¹⁰⁴)

Para aprofundar a análise devemos olhar, portanto, para os avaliadores do PNLD 2017. Quem são? Qual sua formação? A quais universidades e instituições de ensino eles estão vinculados? Quais suas posturas teórico-metodológicas diante do complexo debate existente no seio das ciências humanas, em geral, e da Geografia, em particular?

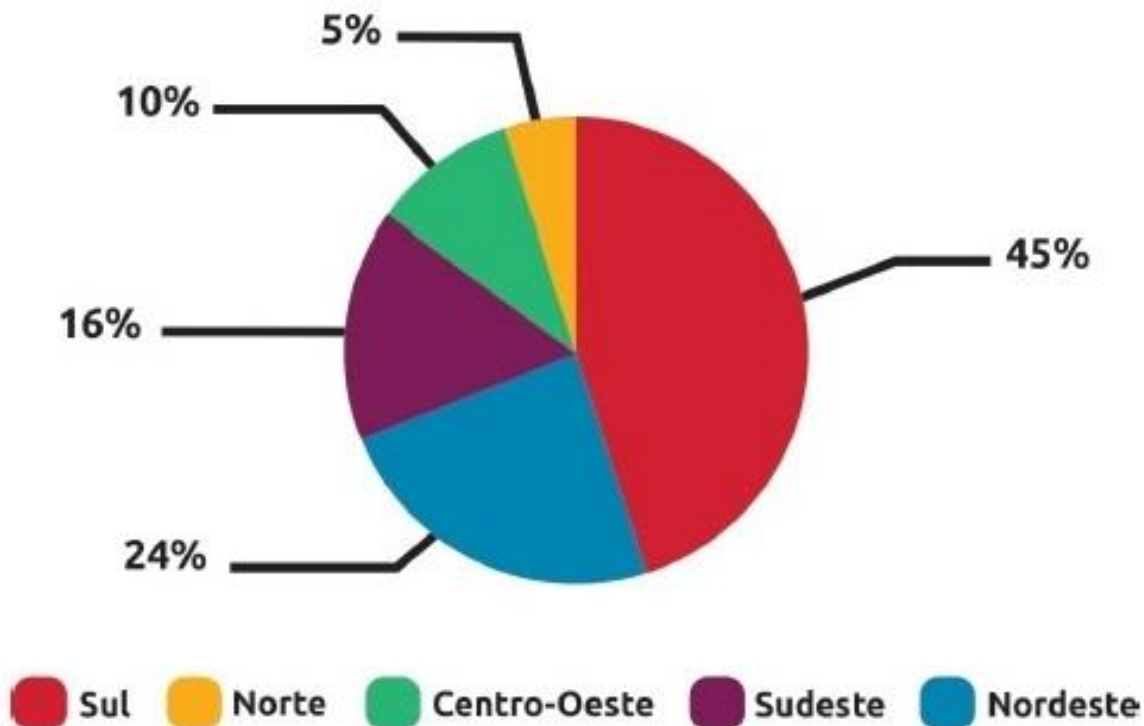
Uma primeira caracterização pode ser obtida no próprio *Guia de Livros Didáticos Ensino Fundamental Anos Finais, Geografia* (BRASIL. Ministério da Educação, 2016b), que revela grandes contradições. A primeira é a de que todas as regiões do país haviam sido contempladas igualmente na avaliação.

A presença de professores de diferentes regiões do Brasil qualifica o olhar dos avaliadores; esta preocupação se deve em função de que as Coleções que compõe este Guia serão estudadas por todos os brasileiros das escolas públicas da educação básica. Os alunos que utilizarão os textos que compõe as Coleções devem se sentir de certa forma contemplados na maneira como os conteúdos estão disponibilizados para que sejam entendidos, independente do lugar onde estejam sendo trabalhados. Se existe a diversidade de olhares na avaliação, certamente a leitura e a interpretação dos elementos que compõem o livro serão mais afinados. (BRASIL, 2016b, p.30)

Basta observar a quantificação apresentada pelo próprio guia para perceber que está pluralidade de olhares não fora contemplada. Conforme dado estatístico apresentado no Guia, 45% dos avaliadores estavam vinculados às instituições de ensino da região Sul do país, conforme demonstrado a seguir:

¹⁰⁴ Wolfgang Marienfeld, "Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik", Internationales Jahrbuch für Geschichts-und Geographieunterricht, XVI (1976), p. 49.

Gráfico 2.12. Avaliadores das Coleções por regiões do país em que atuam

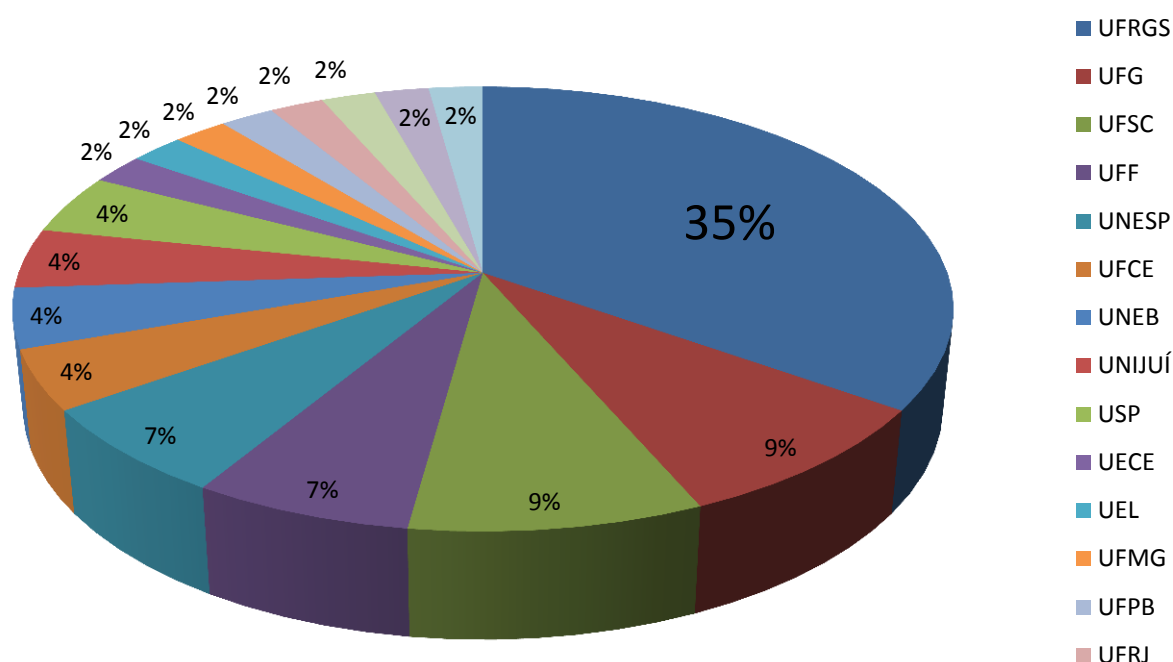


Fonte: BRASIL: Ministério da Educação. *Guia PNL D 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, página 28.

Portanto, o que se vê é um grande desequilíbrio na escolha dos avaliadores tomando como base a regionalização do Brasil. Enquanto a região Sul, que possui apenas 14% da população brasileira, é representada por 45% dos avaliadores; a região Sudeste, apesar de concentrar cerca de 42% da população e as maiores e mais respeitadas universidades do país, tem apenas 16%. Uma clara inversão de representatividade.

Quando se observam as instituições de ensino partícipes do processo avaliativo, flagra-se mais uma contradição notória. Embora o Guia informe que a coordenação demonstrou preocupação em diversificar o grupo de avaliadores, pois “não se avaliam livros por limitadas concepções teóricas ou linhas de pesquisa definidas, se avalia pelo olhar seguro e experienciado dos avaliadores, no que diz respeito à relação entre o ensino da Geografia e as concepções epistêmicas da Ciência Geográfica na sua totalidade”. (BRASIL, 2016b, p.30), o que se viu, na prática, foi uma enorme concentração de professores e alunos vinculados a UFRGS, conforme se verifica no gráfico a seguir.

Gráfico 2.13. Instituição de Origem dos Avaliadores - PNLD 2017



Fonte: BRASIL: Ministério da Educação. *Guia PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, páginas 3 e 4 e Plataforma Lattes, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>>, acesso em setembro de 2016.

Ao se verificar as instituições de ensino onde os avaliadores completaram sua formação, evidencia-se que 35% estiveram ou estão ligados à UFRGS. Somadas as Universidades do Sul do país constata-se uma centralização ainda maior, com a Região Sul passando para 52%, a Região Nordeste diminuindo para 15% e a Região Norte simplesmente perdendo participação. Isso se deve ao fato de que embora alguns avaliadores pertençam a Universidades do Norte e do Nordeste, eles concluíram sua formação acadêmica em Universidades do Sul do Brasil. Caso do avaliador Daniel Vallerius, único avaliador da região Norte, mas que realizou grande parte da sua formação acadêmica na UFRGS, tendo sido orientado por Ivaine Tonini.

Outro dado manipulado que demonstra a inconsistência representativa apresentada no Guia foi a de que a avaliação incluiria grande número de professores da Escola Básica. De acordo com a equipe avaliadora:

A participação de professores da educação básica na composição dos avaliadores representa a preocupação em dividir olhares da academia com olhares da escola. Os professores que

avaliaram as Coleções as utilizam em seus cotidianos, compreendem a importância da dinamicidade dos conteúdos e são capazes de mediar às concepções apuradas da academia com as necessidades da aprendizagem da Geografia Escolar. (BRASIL, 2016b, p.30)

Embora os “olhares da escola” estivessem de fato presentes, esses não ocorreram de maneira tão plural como se tenta induzir. Ao se analisar o Currículo Lattes desses avaliadores, o que se constatou foi que a maioria dos professores das redes de ensino Fundamental e Médio, incluída no processo avaliativo, estava diretamente vinculada aos coordenadores da avaliação, ou seja, dos doze avaliadores das redes de ensino, nove haviam concluído ou estavam com doutorado em andamento, orientados por professores da UFRGS, principalmente por Roselane Costella e Ivaine Tonini.

Cabe aqui designar dois fenômenos recorrentes às universidades brasileiras, conforme apontado pelo pesquisador Rafael Oliveira¹⁰⁵: o da *endogamia* e o da *endogenia*. Enquanto o primeiro versa sobre “grupos de poder e de influência entre os membros da comunidade acadêmica, os quais aparelham e capturam as instituições, mandando, desmandando e ditando seus rumos e perpetuando-se nas posições de chefia”; o segundo produz “as futuras gerações acadêmicas no interior da própria universidade, sem muito espaço para influências externas”.

Esta análise nos possibilitou perceber, portanto, uma concentração de poderes, mesmo que difusa entre vários avaliadores, alinhada aos responsáveis pela coordenação da avaliação, creditada aos docentes da UFRGS, em especial Costella e Tonini, autoras que assumem claramente a necessidade de combater uma suposta hegemonia da corrente Crítica no ensino da Geografia.

Em texto publicado no Colóquio Internacional de Geocrítica, realizado na Universidade de Barcelona, em 2014, as autoras em conjunto com outros professores da UFRGS, enaltecem uma dicotomia na qual a Geografia Crítica estaria de um lado, e uma Geografia mais “leve, prazerosa, atraente e reflexiva” estaria do outro.

Uma ideia importante a discutir na formação de professores é a dualidade (outra) tentadora (e simplificadora) que é comum ouvir nos alunos estagiários entre uma prática pedagógica (e junto sua concepção de Geografia) que é para combater/transformar a estrutura, combater o sistema (capitalista, claro, ainda que os exemplos de

¹⁰⁵ OLIVEIRA, Rafael Barros de. *O sofisticado nepotismo das universidades brasileiras*. Disponível em: <http://terracoeeconomico.com.br/o-sofisticado-nepotismo-das-universidades-brasileiras>. Acesso em 27 fevereiro 2017.

socialismo por ventura existentes no mundo pouco sejam debatidos ou confrontados) versus uma Geografia que se preocupa apenas com inovações metodológicas, técnicas de ensinar uma Geografia diferente, mais leve, mais prazerosa, mas que não questione(asse) as estruturas da sociedade capitalista (injusta, opressora, alienante). Mais uma vez uma dicotomia: ou se ensina/pratica uma Geografia contra o sistema, libertadora, ‘engajada’, desalienada, ou se está, simplesmente, compactuando com o sistema, pois alternativas didáticas que busquem um ensino de Geografia mais atraente e reflexivo ao aluno são apenas inovações cosméticas, e que, ao fim e ao cabo, talvez (os que comungam desta dualidade não diriam talvez, pois são cheios de certezas) tais inovações servem para manter o *status quo* do capitalismo. Usando o jargão da política, os reformistas são conservadores porque tentam reformar (humanizar?) o que é desumano por natureza: o sistema capitalista. Como se houvesse algum sistema econômico que não fosse humano (o que é diferente de ser justo, solidário, etc). (CASTROGIOVANNI; COSTELLA; KAERCHER e TONINI, 2014, p.10)

Para esses autores, a Geografia, ao se engajar em debates sobre desigualdades sociais, se fixa em “dualidades empobrecedoras”, tornando o ensino “dogmático” ao invés de promover debates. Criticam de forma sarcástica os intelectuais que se mostram fieis a suas correntes filosóficas e propõe um humanismo anárquico, inspirado no cronista brasileiro Millôr Fernandes. Para eles, a Geografia deve estar em busca da ética e da civilidade, porém não dão pistas de como isso seria possível.

Não estamos aqui apenas em defesa da Geografia Crítica, mas de uma coerência teórico-metodológica que não se encontra na perspectiva teoricamente anárquica desses autores. Não é de se estranhar que na avaliação do PNL 2017, embora algumas coleções de caráter crítico tenham sido aprovadas, tenha ocorrido um corte significativo dessa linha de pensamento.

Tal prerrogativa encontra respaldo na afirmação de Diniz Filho (2013), para quem livros de Geografia Crítica deveriam ser excluídos nas avaliações do PNL. Para esse professor da UFPR o “predomínio da geocrítica é tão grande que o conteúdo dos livros didáticos não são percebidos como unilaterais (sic!) pelos geógrafos encarregados de avaliá-los a qualidade, perpetuando-se absurdos” (DINIZ FILHO, 2013, p.155).

Parece contraditório também que, ao defender uma escola com menos controle, as coordenadoras da avaliação tenham reforçado suas ações censoras ao tirar do professor a possibilidade de escolha de diversas coleções que, certamente propunham uma Geografia diferente das suas.

Essa fraqueza epistemológica também aparece no posicionamento das coordenadoras da avaliação ao se escoltarem em uma geografia jornalística e panfletária, presente na mídia, mas amplamente criticada nos meios acadêmicos. Para os avaliadores do PNLD 2017, a discussão ambiental na Geografia é fruto das discussões midiáticas, como se comprova a seguir: “Também nos últimos anos, até por flagrante crescimento do assunto na mídia, a perspectiva ambiental cresceu muito na Geografia” (BRASIL, 2016, p.16).

Essa distorção e falta de embasamento acadêmico dos avaliadores do PNLD 2017 torna-se mais explícita na afirmação de que “a real diminuição dos recursos naturais, a destruição de ecossistemas e biomas, e o inegável aquecimento global tornou impossível ignorar que as mudanças ambientais são temas centrais na Geografia”. Tomando como verdade inquestionável o aquecimento global antropogênico, tão debatido pela Geografia nos últimos anos, conforme será discutido no próximo capítulo.

Costella deixa evidente a inconsistência epistemológica de seu método de avaliação, ao se referir aos livros didáticos de forma parcial e generalista. De acordo com essa autora, os livros didáticos de Geografia – sem especificar quais, e como se todos reproduzissem a mesma coisa - “acumulam informações estanques” sobre os continentes.

Fico perplexa ao ver como se encontra dividido o continente americano em muitos livros didáticos. Primeiramente aparece a parte “física” da América do Norte, posteriormente a parte econômica, em seguida a parte humana, ‘igual’ América do Norte e após isso, sucessivamente América Central e do Sul. (COSTELLA e REGO, 2011, p.110)

Como superação dessa geografia fragmentária, COSTELLA e REGO (2011, 115) propõe o método da ‘geografia das sensações’¹⁰⁶, estimulando o sentido do olfato:

Assim, diante dessa ação educacional, a geografia do cheiro compreende o desenvolvimento do imagético. O aluno é levado a ‘andar’ pela Ásia sentindo as sensações, os cheiros, como a poluição da China, o frio do norte da Rússia, a pobreza da Índia, a tecnologia do Japão, a pólvora e o petróleo do Oriente Médio.

Contraditoriamente, é esta Geografia, portanto, estereotipada, preconceituosa, generalista e empobrecedora que é defendida pela coordenadora de avaliação do PNLD 2017.

¹⁰⁶ De acordo com a autora, “A Geografia das sensações é um caminho a interagir com uma rede de acontecimentos, proporcionando o (re)conhecimento do espaço com um sentido de cotidiano, de familiaridade espacial. É como se o espaço mentalmente projetado tivesse representação na mente dos alunos, para que estes compreendam e provoquem os acontecimentos” (COSTELLA e REGO, 2011, p.115).

2.2.1.1.4. Contradizendo os avaliadores de 2014 e de 2017

Para finalizar esse estudo sobre a avaliação do PNLD de 2017, gostaríamos de enfatizar a premissa de que a comunicação é uma interlocução subjetiva e a interpretação dominante não é a mais verdadeira, mas assume a condição hegemônica. A “verdade” de um texto depende de um contexto de cultura e que, a “verdade” expressa pela Comissão de avaliação de 2017 é restrita e, portanto, parcial e tendenciosa.

Quando se quer excluir uma coleção, qualquer argumento pode ter validade. Como bem colocou Munakata (1997, p.63), “lugares-comuns, como ‘tarefa descolada da realidade da criança’, impedir que os alunos ‘se situem no espaço e no tempo da realidade social brasileira’, aplicam-se a quase tudo, e é preciso muita má vontade para enxergar no título Meio Ambiente, Vida e Saúde a ação deletéria de uma ideologia que concebe o ‘ambiente independente dos seres vivos’”.

Essa subjetividade – mas não apenas ela - fica ainda mais latente quando comparamos as avaliações de uma mesma Coleção didática em dois momentos distintos. Em 2013, como dito anteriormente, a comissão avaliadora dos livros didáticos do PNLD 2014, ao aprovar 24 das 26 coleções inscritas, optou em oferecer aos professores uma maior variedade de Coleções e, com isso, não restringir as possibilidades de escolha. Para os avaliadores do PNLD 2017, ao contrário, a reprovação foi de 52%, fazendo valer um controle autocrático sobre o ensino da Geografia Escolar.

Para além da comparação de um simples dado quantitativo, ao analisar mais a fundo os Guias de Livros Didáticos dos PNLDs de Geografia de 2014 e 2017 e as fichas de avaliação do PNLD 2017, pode-se chegar a novas e surpreendentes conclusões. Algumas dessas evidências são as nítidas contradições presentes nas afirmações de ambos os pareceres, como se, em três anos, ao invés de progressos, os livros didáticos tivessem regredido aos anos 1970 ou 1980. Enquanto a avaliação de 2014 enaltece o caráter plural dos conteúdos e métodos existentes nos livros, a de 2017 faz duras críticas, não apenas às coleções reprovadas, mas – e o que parece mais estranho - às aprovadas. Há, na avaliação de 2017, uma visão acadêmica restrita contra os livros didáticos, que remetem a um importante questionamento explícito por Sene (2014, p.41), “essa desvalorização não seria fruto de uma visão acadêmica elitista, ancorada na concepção de transposição didática e que, portanto, não reconhece a originalidade da produção dos professores da escola básica e dos autores de materiais didáticos para esse nível?”. Para evidenciar esse posicionamento equivocado da Comissão de

Avaliação de 2017, vamos mediar um “diálogo” entre os pareceristas das duas últimas avaliações.

Em uma primeira análise, tomemos como exemplo a coleção que melhor atendia aos critérios de avaliação do PNLD 2014. Em um quadro elaborado pelos pareceristas de 2014 (BRASIL: 2013b, 11-17), a Coleção *Geografia, Estudos para a Compreensão do Espaço*, publicada pela FTD, contemplava 46 dos 48 itens analisados, sendo, desta forma, uma coleção que atendia quase por completo todos os pontos do edital. Para os avaliadores de 2014, essa coleção apresentava proposta teórico-metodológica “bastante ajustada às escolhas didático-pedagógicas explicitadas de forma clara no Manual do Professor” (*idem*, p.55). (*grifo é meu*)

Para os avaliadores de 2017, no entanto, essa mesma coleção foi reprovada, entre outros motivos, pois a fundamentação teórico-metodológica explícita no Manual do Professor¹⁰⁷ não trazia “para o docente um posicionamento claro sobre a linha de pensamento epistemológico da Coleção, apenas cita autores que defendem o ensino de Geografia na perspectiva crítica e sócio construtivista”. (COSTELLA e TONINE, 2016d, p.6) (*Grifo é meu*)

No caso explicitado, percebe-se que a discrepância das avaliações levou a coleção *Geografia, Estudos para a Compreensão do Espaço* da condição de melhor avaliada em 2014, à sua sumária exclusão, em 2017. Levando em conta a subjetividade dos pareceres, realizamos outra análise considerando, de um lado, os comentários sobre as coleções aprovadas¹⁰⁸ no Guia dos Livros Didáticos do PNLD 2017 (BRASIL, 2016b), e, do outro, os comentários dos avaliadores de 2014 sobre coleções reprovadas em 2017.

Para os avaliadores do PNLD de 2017, em alguns casos, as coleções aprovadas apresentam relação “direta com a vida do estudante nos dois primeiros livros, mas nos livros dos dois últimos anos a linha de abordagem se dilui em apresentações mais conceituais e pouco práticas, muitas das quais pouco relacionadas à vida dos sujeitos da aprendizagem”. (BRASIL, 2016b, p.33) (*Grifo é meu*)

Sobre a relação dos conteúdos com a vida do estudante, a Coleção *Geografia no Cotidiano* - excluída em 2017 - recebeu os seguintes comentários em 2014:

¹⁰⁷ Para o PNLD 2017 a coleção de autoria de James Onnig Tamdjian e Ivan Lazzari Mendes foi inscrita como *Prismas Geográficos* e publicado pela editora FTD.

¹⁰⁸ Todos os grifos nas palavras “aprovadas” são meus, tendo em vista a necessidade em se reforçar que os pareceristas aprovaram coleções que eles mesmos criticam. Ao contrário dos outros anos, o Guia de Livro Didáticos de Geografia do PNLD de 2017 não orienta o professor para a melhor escolha e sim, a menos pior.

[...] observa-se coerência entre a proposta didático-pedagógica e a abordagem efetivada, tanto em relação à seleção dos conteúdos quanto aos procedimentos iniciais. Valoriza-se o saber prévio do aluno; recuperam-se, ao final de cada capítulo, os conhecimentos que foram incorporados; e incentiva-se a reflexão sobre o que fora aprendido no contexto da realidade do aluno. Afirma-se o papel da Geografia para a formação cidadã do aluno e para a construção de um pensamento espacial crítico. [...] (BRASIL, 2013b, p.69) (*Grifo é meu*)

Outra crítica exposta pelos avaliadores de 2017 às coleções aprovadas é a de que “O debate ambiental aparece com frequência nas Coleções. No entanto, ele é recorrente, na maioria das vezes, em textos isolados dos conteúdos e dos conhecimentos trabalhados nos capítulos”. (BRASIL, 2016b P. 34). E, com respeito ao conceito de natureza, afirmam que, nas coleções aprovadas, esse conceito “aparece como quadro físico onde são descritos os complexos vegetais, os tipos climáticos, a hidrografia, e demais aspectos referentes a condições naturais. As inserções que se referem às questões ambientais, na maioria das vezes, surgem como um recorte ao final do capítulo ou uma atividade complementar da unidade, (...)” (*Ibid.*, p.36)

Contraditoriamente, um dos aspectos notadamente positivos do *Projeto Teláris*, excluído do PNLD 2017 - é a articulação de aspectos ambientais aos geográficos. Em 2014, a coleção foi avaliada positivamente no tocante a forma de abordagem da relação sociedade-natureza, com os seguintes comentários:

Trata-se a Geografia escolar como aquela que compreende a realidade do mundo pelas interações entre sociedade e natureza. O espaço geográfico é compreendido como interligado à questão ambiental, que não pode prescindir da dinâmica própria da natureza e de suas interações com as ações humanas. (BRASIL, 2013b, p.114)

Os pareceristas de 2017 também não pouparam suas críticas à falta de propostas concretas de articulação interdisciplinar nas coleções por eles aprovadas:

A interdisciplinaridade aparece como um discurso constante, procurando articular diferentes conteúdos geográficos a outros campos de conhecimento. No entanto, ela perde força uma vez que os próprios conteúdos geográficos, em muitas situações, são apresentados de forma isolada, estanque e hierarquizada, com pouca articulação entre as escalas. (BRASIL, 2016b, p.34)

Sobre a interdisciplinaridade, em 2014 a Coleção *Geografia no Cotidiano* recebeu a seguinte avaliação da comissão avaliadora:

O professor tem à sua disposição uma Coleção que permite o desenvolvimento adequado do seu trabalho e que oferece material de qualidade para a efetiva inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para o trabalho interdisciplinar e para a formação cidadã a partir da leitura e compreensão do espaço. (BRASIL, 2013b, p.71) (*Grifo é meu*)

Sobre a proposta didático-pedagógica, os pareceristas do PNLD 2017 afirmam que nas Coleções aprovadas as “abordagens nem sempre estão claras ao professor nas atividades propostas no Livro do Estudante” (BRASIL, 2016b, p. 35). De forma oposta, os avaliadores de 2014 teceram o seguinte comentário sobre o *Projeto Velear*, publicado pela Editora Scipione, que esteve entre as melhores coleções¹⁰⁹ naquela ocasião:

O Manual do Professor é um documento efetivo de apoio ao trabalho docente, com explicitação clara da fundamentação teórico-metodológica, comentários e sugestões específicas para cada unidade e capítulo, discussão e propostas sobre avaliação e sugestão de textos, bibliografia e recursos didáticos variados (BRASIL, 2013b, p.119)

Sobre os conteúdos, para os avaliadores de 2017, os livros oferecem, em sua maioria, a mesma sequência presentes na Geografia Escolar há décadas. E criticam os livros aprovados, afirmando que:

A verificação dessa sequência parece não levar em conta as pesquisas no campo do Ensino da Geografia, as quais têm questionado e problematizado essa estruturação curricular. (...) Embora introduzam ao longo dos livros temas e conteúdos geográficos da contemporaneidade, quando assim estruturados, podem limitar a potência das escolhas de abordagens pedagógicas e geográficas anunciadas, pois esta estruturação reproduz a permanência de um currículo apoiado na Geografia Regional. (BRASIL, 2016, p.35)

No tocante às categorias de análise centrais da Geografia, tais como - espaço geográfico, região, paisagem, lugar e território – o Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD 2017 expõe que:

de modo geral, tais conceitos nem sempre parecem encaminhar uma prática pedagógica afinada com as novas tendências da Geografia. O Livro do Estudante propõe textos e atividades em que os conceitos referidos como fundamentais quase sempre são analisados com pouca profundidade e desarticulados das vivências dos sujeitos-estudantes o que denota a presença marcante de uma Geografia enciclopédica e pouco preocupada com a leitura de mundo. (...) Os conceitos de região e regionalização são tratados na perspectiva tradicional e quase sempre desarticulados do todo. Não há preocupação com a integração das unidades. (BRASIL, 2016, p.36)

¹⁰⁹ Contemplou por completo 40 dos 48 itens avaliados. (BRASIL, 2013b, p.11-17).

Para os avaliadores do PNLD de 2014, no entanto, a Coleção *Geografia – Uma Leitura de Mundo* - reprovada em 2017¹¹⁰,

traz a concepção de que o ensino de Geografia deve levar o aluno a perceber seu espaço cotidiano e compreender o país e o mundo em que vive como sistemas constituídos por paisagens múltiplas e grupos humanos diversos. Prioriza os blocos temáticos, os conceitos, as noções e os procedimentos próprios da Geografia escolar, devidamente articulados de forma integrada nos quatro volumes. Utilizam-se os conceitos estruturadores da Geografia, avançando gradativamente para realidades mais amplas e complexas. (BRASIL, 2013, p.74)

Sobre o cumprimento das legislações relativas à formação cidadã e o debate sobre questões de gênero, respeito e valorização da diversidade, promoção positiva da cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas, os avaliadores do PNLD 2017 concluem que as coleções aprovadas “apresentam trechos dessas legislações a serem trabalhados com os estudantes como conteúdos, no entanto, e de maneira geral, nem sempre estão relacionados ao objeto geográfico”. (BRASIL, 2016, p.37)

Contraditoriamente, a coleção *Jornadas.Geo*, da editora Saraiva - excluída do PNLD 2017 - recebeu, em sua edição de 2014, a seguinte avaliação dos pareceristas:

Por toda a coleção observa-se que as temáticas referentes à diversidade étnica, tanto brasileira, quanto de outros países e continentes, são fortemente valorizadas, sobretudo, no sentido de demonstrar as distintas contribuições étnico-culturais sobre a formação do espaço, e ainda, para ressaltar a existência de conflitos e desigualdades entre os grupos étnicos e sociais. O papel dos povos indígenas e dos afrodescendentes na formação de um etos nacional e da base territorial do Brasil é evidenciado, sempre aludindo às contribuições desses grupos de forma positiva e historicamente posicionada. O mesmo cuidado é dispensado à inserção desses grupos étnicos na formação social e territorial de outros países. As manifestações de violência contra a criança e o adolescente são explicitamente condenadas, ressaltando o papel do Estado em assegurar os direitos a esses cidadãos. (BRASIL, 2013. p. 83).

É interessante observar que algumas coleções aprovadas em 2017 estavam exatamente entre as mais “fracas” de 2014, tais como *Geografia, Dinâmica e Contraste* e *Geografia, Homem e Espaço*, que contemplaram plenamente apenas 22 (45%) e 21 (43%)

¹¹⁰ Em 2014, a coleção foi aprovada atendendo plenamente 41 dos 48 itens avaliados (BRASIL, 2013b, p.11-17). Em 2017, a coleção foi inscrita pela editora Quinteto – pertencente ao Grupo FTD - com o título de *Geografia* apenas, tendo no lugar de Valter Maestro a coautoria de Ana Paula Seferian.

itens, respectivamente, dos 48 avaliados. Embora tais coleções pudessem ter sido reformuladas nesse período, não foi isso que constatamos.

A postura inequívoca dos avaliadores do PNL D 2017 em excluir, a priori, uma ou mais coleções alinhadas à Geografia Crítica, mesmo que com outros argumentos, acabou, certamente, por privilegiar outras formas mais tradicionais de ensino e, por conseguinte, caracterizadas pelas críticas presentes no Guia, tais como falta de interdisciplinaridade, conhecimento distante da realidade do aluno, ausência na articulação dos conteúdos, entre outros.

Assim, a resposta à ação da Comissão de Avaliação coordenada pelas docentes da UFRGS talvez esteja no fato da dita “geografia anárquica e humanista” não existir e, sem ela, a opção seria resgatar a velha Geografia tradicional e mnemônica dos anos 1970.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, percebe-se que, neste caso, não se pode afirmar que foi o Estado – explicitamente – o grande ator das ações repressivas. Seu papel foi o de mediar esse embate e também de dar suporte a tais ações. No caso é possível destacar diferentes agentes – principalmente professores de universidades e outras instituições de ensino, pesquisadores, geógrafos, educadores e pedagogos – que, embora possam manter certa independência dos poderes centrais da Federação, assumiram um poder temporário e difuso e fizeram valer sua posição. Resta saber, em que medida os interesses desse grupo se alinharam aos do Estado - ou de outros grupos ou classes sociais - previamente.

Retomamos aqui a passagem Foucaultiana na qual, se é verdade a premissa de que a organização piramidal da vigilância hierarquizada possui um *chefe*, “é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribuí os indivíduos nesse campo permanente e contínuo” (FOUCAULT, 2010, p.170). Tal como nos presídios, instituições de ensino, manicômios e na “Pandúria” de Ítalo Calvino, os livros didáticos também são subordinados ao olhar hierárquico e a sanção normalizadora de sentinelas de plantão.

Concluindo esse capítulo, ao refletir sobre a pretensa ousadia conservadora dos avaliadores do PNL D de Geografia de 2017, faço valer o anarquismo humanista de Millôr Fernandes, com o qual também compactuo muitas das minhas reflexões: “Em geral, quando a gente encontra um espírito aberto, entra e verifica que está vazio”.

*O mercado não tem cara, só tem nome.
Está em toda parte e não podemos identifica-lo, dizer “és tu”.
Mesmo as pessoas que lutaram contra a ditadura, entrando na democracia
acham que não têm mais que lutar.
E os problemas estão todos aí. O mercado pode tornar-se uma ditadura.*

José Saramago



3. Controle de Mercado e Cerceamento Midiático

Em uma das cenas do filme “Vincere”¹¹¹, que narra a ascensão de Benito Mussolini ao poder na Itália, o então desconhecido filho de um ferreiro e uma professora primária inicia sua trajetória política obtendo o controle de um jornal¹¹². Em pouco tempo, por meio de uma astuta manobra midiática e distinta oratória, Mussolini alcança enorme popularidade em seu país, tornando-se um ditador com poderes para extinguir sindicatos e

¹¹¹ Direção: Marco Bellocchio (Itália:2010).

¹¹² Il Popolo d'Italia, fundado em novembro de 1914, quando Mussolini tinha 31 anos.

partidos políticos, silenciar vozes dissonantes e implantar um Estado fascista. Tal passagem demonstra a capacidade do uso da mídia para manipular e conduzir multidões a um pensamento unidimensional e alienante.

Embora as ditaduras sejam veementemente combatidas pelos meios de comunicação existentes nas sociedades que se intitulam democráticas e a “liberdade de expressão” seja vista como um atributo essencial para manter suas autonomias social, política, econômica e cultural, o que se verifica, na verdade, é que muitas dessas sociedades são regidas por modelos de “democracia” comandados por interesses de grandes corporações, que se associam a “grande” mídia e parte significativa do mercado editorial para perpetuar seus domínios. Para o jornalista espanhol Pascual Serrano (2013, p.78) “a mídia não exerce o direito à liberdade de expressão, mas o direito à censura, na medida em que decide o que nós, cidadãos, vamos conhecer e o que não. (...) Em síntese, no atual sistema de mercado não são os governos que aplicam a censura, são os meios de comunicação”.

Em muitos países ocidentais - e o Brasil não é exceção - as comunicações estão concentradas “nas mãos” de poucas empresas privadas. Em nível internacional, de acordo com o filósofo estadunidense Douglas Kellner (2003, p.13), a produção e a difusão de informações são disseminadas por apenas 10 grandes corporações internacionais¹¹³. No Brasil, dados do Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação¹¹⁴ constatam que 11 famílias controlam os principais meios de comunicação, muitas delas associadas a grupos políticos¹¹⁵. Como resultado, há um maior controle corporativo do jornalismo, do entretenimento e da própria informação.

Esta oligopolização também se estende ao mercado editorial. Dênis de Moraes (2013), ao citar um Ranking Global com os 54 maiores grupos editoriais do mundo, afirma que apenas 13 megagrupos controlam a maior parte do mercado mundial e que, nos Estados Unidos, cinco grandes conglomerados do entretenimento estão comprando a maioria das editoras e já dominam 80% do mercado dos livros.

¹¹³ AOL-Time Warner, Disney – ABC, GE-NBC, Viacom – CBS, News Corporation, Vivendi, Sony, Bertelsmann, AT&T, and Liberty Media.

¹¹⁴ Disponível em: <http://www.fndc.org.br/noticias/midia-brasileira-e-controlada-por-apenas-11-familias-924625/>. Acesso em 19/11/2016. Conforme LIMA (2001, p.106), as 11 famílias seriam: Marinho (Globo), Saad (Bandeirantes), Abravanel (SBT), Sirotsky (RBS-Sul), Civita (Abril), Mesquita (Estado de São Paulo), Frias (Folha de S. Paulo), Câmara (Centro-Oeste), Daou (Norte), Zahran (Mato-Grosso) e Jereissati (Nordeste).

¹¹⁵ Em um levantamento realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação (Epcm), em 2008, 271 políticos eram sócios ou diretores de 324 veículos de comunicação no Brasil, sendo 147 prefeitos, 55 deputados estaduais, um governador, 48 deputados federais e 20 senadores. Desses, 58 eram filiados ao Partido Democratas (DEM), 48 ao PMDB e 43 ao PSDB. Disponível em: http://observatorioidaimprensa.com.br/circodanoticia/271_politicos_sao_socios_de_empresas_de_co_municacao. Acesso em 19/11/2016.

Controlam-na treze megagrupos: Pearson, Redd Elsevier, Thomson Reuters, McGraw-Hill Education, Scholastic, Cengage, Wiley, Wlters Kluwer, Hachette Livre, Grupo Planeta, De Agostini Editore, Random House e Holtzbrinck. Nos Estados Unidos, cinco grandes conglomerados do entretenimento (Time-Warner, Disney, Viacom/CBS, News Corporation e Bertelsmann) estão engolindo a maioria das editoras e já dominam 80% do mercado de livros. O efeito colateral é a subordinação dos mercados regionais e nacionais aos lançamentos e campanhas globais, resultando na crescente desnacionalização do mercado editorial (...) (MORAES, 2013, p.27)

No Brasil, o mercado editorial também seguiu a mesma tendência de concentração, com forte crescimento da participação de grupos estrangeiros no controle de empresas nacionais¹¹⁶. Em 2001, a editora Moderna foi adquirida pelo grupo espanhol Santillana¹¹⁷. E em 2015, o fundo de investimentos Tarpon tornou-se sócio majoritário do Grupo Abril Educação e da Saraiva, dando origem a Somos Educação¹¹⁸.

O que se percebe, assim, é uma tendência cada vez maior para a oligopolização do mercado editorial brasileiro. No caso do PNL D, apesar da aparente forma democrática de escolha dos livros por parte dos professores, as editoras maiores acabam por ficar com a maior parte do mercado.

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo). (BRITO, 2011, p.12)

¹¹⁶ Este tema pode ser aprofundado na leitura da Tese de Doutorado de CASSIANO, Célia C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2007.

¹¹⁷ O mesmo é controlado pelo grupo de comunicação, educação, cultura e entretenimento espanhol Prisa (*Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima*), - que também controla o jornal “El País” e está presente em 22 países, entre os quais Brasil, Espanha, Estados Unidos, Portugal e outras nações de língua espanhola da América Latina.

¹¹⁸ A composição acionária da Somos Educação está dividida em: 46,8%, Tarpon; 18,5% Governo de Singapura e 34,7% por diferentes acionistas, com ações negociadas na BMF/ Bovespa. Antes disso, a Saraiva já englobava as editoras Atual, Benvirá, Érica e Sistema de Ensino Ético; e a Abril, detinha o controle das editoras Ática, Scipione, sistemas de ensino, cursos pré-vestibulares e de ensino de idiomas. Em 2014, a Abril teve uma receita líquida de R\$ 1,3 bilhão, sendo responsável em atender cerca de 130 mil escolas e 30 milhões de alunos em todos os estados brasileiros. Dados disponível em: <http://ri.abrileducacao.com.br/pt-br/governanca/Paginas/composicao-acionaria.aspx>. E <http://www.abrileducacao.com.br/historico.html>. Acessos em Julho de 2015.

A educação, desta forma, é tomada de diversos interesses mercadológicos, seja na adoção de métodos de ensino e conteúdos curriculares, seja na produção de livros e materiais didáticos.

O geógrafo Milton Santos denomina esse fenômeno como uma das facetas da ditadura de mercado ou *globalitarismo*, afinal, em uma verdadeira democracia a sociedade não pode ficar refém de alguns grupos corporativos a serviço do capital sem que haja uma participação social mais ampla, como ocorre atualmente. Tal fato, conseqüentemente, limita a difusão de saberes e o pluralismo das informações.

A chamada mídia tem um papel de intermediação (...), não parte dela realmente o poder. O poder é de um pequeno número de agências internacionais da informação, estreitamente ligadas ao mundo da produção material, ao mundo das finanças, que controlam de maneira extremamente eficaz a interpretação do que está se passando no mundo e na forma, que se torna clara, quando a gente pega os jornais e vê a repetição quase que servil das mesmas fotografias, das mesmas manchetes, das mesmas ideias, dos mesmos debates, que indicam que alguma coisa está por detrás de tudo isso.¹¹⁹

Com respeito a essa interferência dos meios de comunicação sobre a ação dos governos e a relativização da censura ligada a um único poder central, o historiador britânico Eric Hobsbawm (2009, p.20) compartilha da mesma opinião:

(...) Notícias selecionadas do que está ocorrendo tornam-se imediatamente disponíveis. Esta é outra consequência do fim da Guerra Fria, pois o controle e a censura exercidos pelos governos é muito menor do que no passado e, por vezes, até mesmo inviável. (...) O extraordinário domínio hoje exercido pela televisão impede que os governos administrem as crises internacionais tal como estavam acostumados a fazer.

Complementarmente, Costa (2013, p.22) afirma que “estamos, hoje, diante de processos de interdição plurais, difusos, indiretos e internacionais, mais adequados a um capitalismo neoliberal, informacional e globalizado”.

Pensando ainda nos meios de comunicação, de acordo com Bourdieu (1997), a TV exerce sobre o consumidor supostamente livre e esclarecido, as pressões do mercado, que nada exprimem de democrático. Para este autor, o que poderia ter se tornado um extraordinário instrumento de democracia direta pode se converter em instrumento de opressão simbólica. Sobre o campo jornalístico, Bourdieu o classifica como muito mais dependente das forças externas que todos os outros campos da produção cultural. A audiência

¹¹⁹ “Encontro com Milton Santos ou O Mundo Global visto do lado cá”. Direção: Sílvio Tendler. Brasil: 2007. 89 minutos.

(ou as vendas), regida pela economia, tem um peso significativo sobre o jornalismo e os jornalistas.

Como parte central do aparelho de reprodução ideológica da sociedade capitalista, os grandes conglomerados de comunicação tornam-se porta-vozes da ideologia política de setores dominantes da sociedade, como nos exemplifica Marques (2006, p.53):

A imprensa acaba se constituindo num significativo meio de produção de discursos ideológicos, que tentam explicar o que não pode mais ser visualizado ou vivido como experiência direta por grande parte dos cidadãos, principalmente pelos trabalhadores. Essa forma de divulgação ideológica, entre outros objetivos, procura legitimar e transportar, para a sociedade como um todo, as preocupações específicas de setores dominantes da sociedade.

O mesmo autor destaca a produção de uma *mercadoria-notícia*, que deve atender os interesses dos anunciantes, por um lado, e dos leitores, do outro. Para isso, Marques (2006, p.43) cita Marcuse para explicar que “muitos conceitos podem ser “operacionalizados” ou “instrumentalizados”, limitando seus significados e suas representações ou deslocando-os para um contexto sem mediações com outros termos, o que pode diminuir o seu potencial crítico e a tensão dialética entre opostos”. Surge aí o domínio do pensamento unidimensional.

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autovalidadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. (MARCUSE, 1982, p.34)

O cerne de muitas destas discussões encontra suas bases no conceito de “indústria cultural” expresso por Adorno e Horkheimer (1985, p.99). Para esses autores, “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto”. E complementam (*Ibid.*, p.100)

sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem.

Adorno (1995, p.79) sugere sobre a TV, por exemplo, que “o ensino deveria desenvolver aptidões críticas e deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado”.

Acompanhando este raciocínio sobre a interferência ideológica dos meios de comunicação sobre a sociedade, Paulo Freire argumenta que “os meios de comunicação não são bons ou ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem haver com o poder e é política” (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p.32).

Complementando, de acordo com Setton (2010, p.43),

a cultura produzida em um modelo industrial e difundida massivamente tem um caráter homogeneizador. Perde sua capacidade de reflexão, não investe em um tempo para a maturação intelectual e ou de tomadas de posição crítica. Na tentativa de agradar a todos, dedicam-se à produção de uma mercadoria de média dificuldade de entendimento, buscando alcançar um consumidor médio. Nivelando sua produção a um denominador único qual seja, a maior audiência, a indústria da cultura teria todas as chances de despolitizar e banalizar os conteúdos culturais.

Desta forma, é possível questionar os diferentes graus de intervenção e censura que os grandes conglomerados de comunicação promovem na educação e também influenciam os conteúdos e métodos presentes nos livros didáticos? Em que medida seus poderios econômicos e informacionais não fazem prevalecer suas concepções ideológicas?

No campo educacional, também se pode constatar uma interferência direta da mídia sobre o ensino de Geografia. Como afirma Guimarães (2006, p.12) em sua tese de doutorado intitulada *Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – discurso jornalístico e ensino de Geografia*, “a mídia é poderosa no sentido de mostrar, apresentar, explicar e dizer o que significa o mundo, sobretudo por meio da produção discursiva do jornalismo. Isso, mesmo que indiretamente, produz ecos na prática do professor de geografia e na maneira como essa disciplina esta sendo construída nas escolas brasileiras”.

Se até a primeira metade do século XX, o professor detinha um relativo monopólio do conhecimento geográfico, transmitido, na maioria das vezes, por meio de aulas descritivas, conteudistas e mnemônicas. Com a ampliação dos meios de comunicação, em

especial a TV, o cinema e mais recentemente a Internet - esse cenário mudou. A veiculação de informações sobre as mais diferentes regiões e paisagens do mundo, com uma linguagem dinâmica, tecnológica e “espetacularizada”, trouxe um desafio a mais para esse professor.

Na década de 1970, dois geógrafos franceses alertavam para essa influência. De acordo com Debesset-Arvisset (1978, p.8), as mídias de massa “proporcionam a todos, através da imagem e informações, um conhecimento do mundo infinitamente mais variado e colorido que aquele que se pode dar na escola”. Yves Lacoste, por sua vez, evoca a *geografia-espetáculo*, para o qual a representação das paisagens invade filmes, revistas e cartazes, seja por uma questão estética, seja publicitária.

Para Lacoste existiria uma *Geografia dos Estados-maiores*, utilizada por minorias dirigentes como instrumento de poder; uma *Geografia dos professores*, que estaria despregada das práticas políticas, militares e econômicas e, para além dessas, uma *Geografia-espetáculo*.

(...) a geografia também se tornou espetáculo: a representação das paisagens é hoje uma inesgotável fonte de inspiração e não somente para os pintores e sim para um grande número de pessoas. Ela invade os filmes, as revistas, os cartazes, quer se trate de procuras estéticas ou de publicidade. (LACOSTE, 1988, p.34)

A *Geografia-espetáculo* de Lacoste tem suas raízes no conceito de sociedade do espetáculo, discutido em livro homônimo de Guy Debord (1967). Nele, o pensador francês discorre, associando uma crítica à sociedade capitalista, que o espetáculo é o domínio da aparência e da representação, no qual se dá a “fabricação concreta da alienação”.

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. (...) O espetáculo é o capital em tal grau de alienação que se torna imagem. (DEBORD, 1997, p.24-25)

Nesse sentido, as produções artísticas, tais como as vistas em filmes de Hollywood e shows de rock; e os meios de comunicação, a exemplo da maioria dos programas de TV ou de reportagens jornalísticas, tornam-se palcos privilegiados dessa sociedade espetacularizada. As mídias assumem, assim, um papel central.

À medida que entramos neste novo milênio, as mídias se tornam tecnologicamente mais deslumbrantes e desempenham um papel cada

vez maior na vida cotidiana. Sob a influência de uma cultura multimídia, espetáculos sedutores fascinam os habitantes da mídia e da sociedade de consumo e os envolvem na semiótica de um novo mundo de entretenimento, informação e consumo, que influencia profundamente o pensamento e a ação. (KELLNER, 2003, p.2)

Um dos riscos desta forma como a mídia trata o conhecimento é o de como ele acaba chegando às escolas, dentro do processo de *recontextualização pedagógica* sugerido por Bernstein (1996) e citado por Galian (2011, p.768): “Nesse processo, é produzido um conjunto de significados relacionados à ciência que tratam de um conhecimento que, em seu local de produção, nas universidades e centros de pesquisa, por exemplo, é autoexplicativo, mas que, ao ser tratado na escola, terá de ser mediado para fins de transmissão”.

Essa interferência externa é denominada por Gimeno Sacristán por *currículo extraescolar*, dotado, na maioria das vezes de muitos estereótipos e valores distorcidos. Para este autor, o poder deste currículo existente fora da escola limita o poder de intervenção tanto dos educadores como dos próprios conteúdos existentes nos livros didáticos.

O cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, a fala cotidiana dos adultos e dos grupos de amigos estão cheios de estereótipos culturais, de crenças, de valorações sobre o que são os diferentes povos, nações, religiões e culturas. A forma como um cidadão normal representa um muçulmano, um negro, um judeu ou um cigano tem a ver com a experiência cotidiana reunida por esse “currículo extraescolar”. (SACRISTÁN, 1995, p.90)

Um exemplo de como essa Geografia espetáculo, associada à *mercadoria-notícia* chega às salas de aula e aos livros escolares pode ser evidenciado nos conceitos de mudanças climáticas e aquecimento global.

Em 2006, a tese do Aquecimento Global Antropogênico ganhou impulso com o premiado documentário “Uma Verdade Inconveniente”. Com grande repercussão mundial, o documentário mostra, em formato de uma palestra, o ex-vice-presidente dos Estados Unidos pelo Partido Democrata, Al Gore, convencendo representantes da sociedade, com uso de gráficos, tabelas e imagens bem editadas, a tese de que a intensificação do efeito estufa é realmente provocada pelas emissões de Gases de Efeito Estufa.

Rapidamente as mudanças climáticas e o aquecimento global tornaram-se notícias ainda mais frequentes nos jornais, revistas e, conseqüentemente, nos livros didáticos. Em 2007, Al Gore e o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) foram laureados com o Prêmio Nobel da Paz e tornaram suas discussões foco central da mídia sensacionalista. Por seu teor crítico no tocante ao consumo de combustíveis fósseis e no

combate ao lobby da indústria petrolífera – protegidas por líderes pouco carismáticos, como o então presidente dos Estados Unidos George W. Bush, pelo Partido Republicano - muitos passaram a acreditar e a defender essa tese.

Apesar disso, durante esse período, outros cientistas (Maruyama, Baptista, Molion, Carrasco, Suguiu) - com menos voz ativa na imprensa e nos órgãos representados na ONU – passaram a revelar as fragilidades e incertezas de algumas hipóteses defendidas pelo IPCC e pelo documentário de Al Gore.

Se o aquecimento climático do século XXI tivesse uma base de sustentação confiável, eu seria um dos primeiros pesquisadores a apoiar o IPCC, mas, ao invés do aquecimento, pode-se pensar que o século XXI represente o início do esfriamento. Não se deve deixar que o aquecimento de curto intervalo de tempo, entre 1975 e 2007, nos engane. (MARUYAMA, 2009, p.29)

Somos chamados de céticos, por herança de Lomborg, porém, como define Houaiss, cético é aquele que não confia, duvida, ou seja, que é descrente. Saliento que acreditamos que o clima mude e que sempre mudou, mas que a participação do homem nessas mudanças é questionável. (BAPTISTA, 2009, p.22)

Em resumo, a variabilidade natural do clima não permite afirmar que o aquecimento de 0,7°C seja decorrente da intensificação do efeito estufa causada pelas atividades humanas, ou mesmo que essa tendência de aquecimento persistirá nas próximas décadas, como sugerem as projeções produzidas pelo Relatório da Quarta Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. (MOLION, 2006, p.76)

Em 2007, por exemplo, o canal de televisão britânico Channel 4 foi responsável pela produção e veiculação do documentário *A Grande Farsa do Aquecimento Global*, no qual vários cientistas questionam as tais “verdades inconvenientes”. Por trás de uma aparentemente bem intencionada forma de ação para conter o aquecimento global, o documentário comprova a existência de um novo e lucrativo mercado: o mercado de carbono.

Depois dos minérios e alimentos, seria a hora de transformar o próprio ar em mercadoria, ou seja, em *commodity*. Muitos críticos colocam que esse seria mais um avanço do modo de produção capitalista sobre os recursos naturais, também chamado de “economia verde” ou ecocapitalismo. O mercado de carbono, que praticamente não existia no início do século XXI, chegou a movimentar 142 bilhões de dólares em 2010.

Para os críticos da tese do Aquecimento Global Antropogênico, os créditos de carbono beneficiam mais o mercado – ao incorporar um novo produto ao sistema – do que o ambiente, e os efeitos do aquecimento global ainda geram muitas dúvidas. Além disso, a ideia

de obter lucro e o próprio sistema especulativo funcionam com a mesma lógica de mercado, que estimula a produção e o consumo.

Mas como essa informação chegou aos livros didáticos?

Por meio da análise de nove coleções de livros didáticos de Geografia, Cecchin e Linberger (2012, p.14), concluem que:

Em todos os livros analisados verifica-se uma preferência por tratar o tema de forma catastrofista, enfocando os efeitos possíveis, atuais e futuros, atribuídos ao efeito estufa antrópico ou aquecimento global. Se, no entanto, os conceitos e processos não estão explicitados corretamente, o aluno não terá condições de discutir tais efeitos, de se perguntar se são possíveis; ele somente os aceitará de forma passiva, já que não terá argumentos para discuti-los.

Esse fato demonstra que, ao exemplo do Aquecimento Global Antropogênico, outros conceitos geográficos podem sofrer interferências extraescolares significativas e que os livros didáticos, ao reproduzirem o discurso hegemônico veiculado pelos meios de comunicação, podem silenciar algumas discussões de teor mais crítico¹²⁰.

Não cabe aqui, portanto, ignorar ou silenciar a influência da mídia na composição do “saber geográfico” não escolar. Deve-se, com isso, saber explorar os recursos oferecidos por tais meios. Ao invés de um problema em si, pode ser uma solução. Como afirma Novaes (2012, 140), “se os alunos já possuem imagens estereotipadas dos lugares, o professor pode aproveitar melhor seu tempo, focando menos nos conteúdos descritivos e mais nas competências que auxiliem os alunos a ler, refletir, interpretar, hierarquizar e contextualizar as informações que circulam na mídia”.

Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.342), embora as temáticas geográficas tratadas pela educação formal estejam na mídia com belíssimas imagens da natureza e das cidades, essa “promove a veiculação de informações parceladas, fragmentadas e facilmente esquecíveis. (...) As imagens invadem nossos lares e encanta-nos, mas a criança e o adolescente sozinhos não transformam em conhecimento tais informações, uma vez que não conseguem contextualizá-las nem estabelecer nexos; é a escola que pode ajudá-los nessa tarefa”.

¹²⁰ Não é nosso objetivo, nessa tese de doutorado, analisar possíveis transposições didáticas de conceitos e temas tratados na mídia e igualmente presentes em livros didáticos. Esse é apenas um exemplo de como os meios de comunicação podem influenciar os conteúdos dos manuais escolares.

3.1. Mídias e Livros Didáticos

A educação escolar, entendida como um campo privilegiado para se formar cidadãos críticos e autônomos, sofre constantes interferências das mídias de massa e, em alguns casos, é atacada, manipulada, cerceada e até mesmo patrulhada pelos órgãos da chamada “imprensa livre”. Se por um lado as mídias tradicionais defendem estados laicos e democráticos, com a mínima intervenção do Estado em políticas públicas centrais, por outro não abrem mão da monopolização dos sistemas de comunicação, que delegam o poder da informação a poucos grupos corporativos.

Concomitantemente, não foram poucas as vezes que a “grande imprensa” se manifestou contrária às publicações mais críticas ao pensamento hegemônico aprovadas pelas comissões de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, intermediado pelo MEC, defendendo que as mesmas apresentam uma série de erros conceituais ou alguma forma de doutrinação ideológica (Silva, 2014, Macedo, Pires, Kamel, Pereira).

Veja examinou apostilas e 130 livros de história, geografia e português mais adotados por duas mil escolas privadas do país. Cerca de 75% deles trazem informações distorcidas por miopias ideológicas, erros factuais, ou ambos. Essas falhas atrapalham a compreensão lógica do mundo real e inculcam nos alunos uma visão hostil à economia de mercado e simpática ao comunismo, ideologia do século XIX, testada e reprovada na prática no século XX e que no século XXI sobrevive apenas na Coreia do Norte, em Cuba e nas salas de aula de escolas brasileiras. (PEREIRA, Camila e WEINBERG, Mônica. *Você sabe o que estão ensinando a ele?* In Revista Veja, 20 de agosto de 2008, página 78)

Esse cerceamento incluiu diversas obras didáticas, de diferentes autores e editoras. Entre os anos de 2006 e 2016 - período de abordagem desta pesquisa - contabilizamos dezenas de artigos de jornais e revistas – impressos, televisivos ou da internet – com alguma referência, a maioria negativa, à produção de livros didáticos¹²¹.

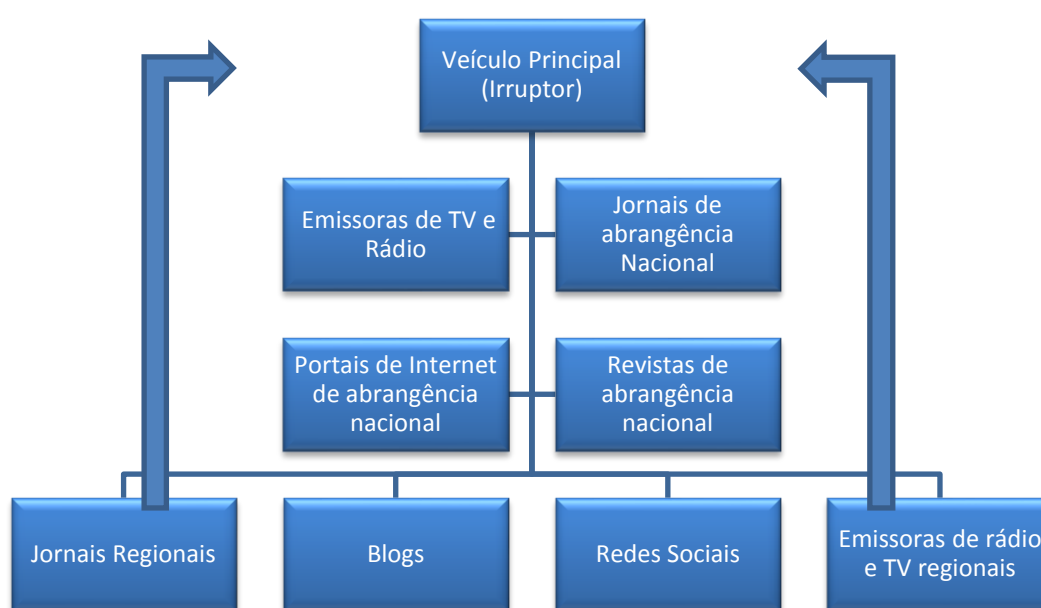
Analisando os casos mais expressivos, que envolveram as coleções didáticas Geografia, Sociedade e Cotidiano (BIGOTTO et al., 2006), Nova História Crítica (SCHMIDT, 2006) e Por uma Vida Melhor (AGUIAR et al., 2010), constatamos um mesmo processo de irrupção, aforização, reprodução de simulacros e, no limite, de exclusão e censura da obra. Processo equivalente ao que se faz para se deslegitimar muitos movimentos e

¹²¹ Tendo como parâmetro os principais órgãos de imprensa do Brasil, além de blogs e outras páginas da internet, selecionamos 89 reportagens veiculadas em um período de 11 anos (entre 2006 e 2016). Ver lista de reportagens em tabela anexa (Anexo 2).

políticas sociais, tais como a luta por melhor distribuição de renda e de terras, as mobilizações sindicais e estudantis, entre outros.

A ação ocorre de forma articulada e, de início, envolve os maiores meios de comunicações, se disseminando por meio de jornais regionais e locais e, posteriormente, pelos mais diferentes blogs e páginas de redes sociais, atingindo assim milhões de leitores, internautas, seguidores, formadores de opiniões, dentre os quais muitos professores e estudantes. Esses, por sua vez, por meio de comentários, amplificam as notícias, podendo, em alguns casos, reeditá-las. Assim, podemos esquematizar essa articulação midiática da seguinte forma.

Figura 3.1. Esquema de difusão de notícias e articulação midiática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos três casos acima citados, a irrupção dos acontecimentos, ou o início da repercussão notadamente negativa sobre as coleções, se deu por meio de algum veículo de comunicação ligado às Organizações Globo, maior empresa de comunicações do país. Posteriormente, a repercussão se ampliou através de outras mídias tradicionais – também denominadas de Grande Mídia¹²² - claramente alinhadas ao discurso hegemônico conservador e neoliberal em defesa dos interesses das empresas privadas que a constituem.

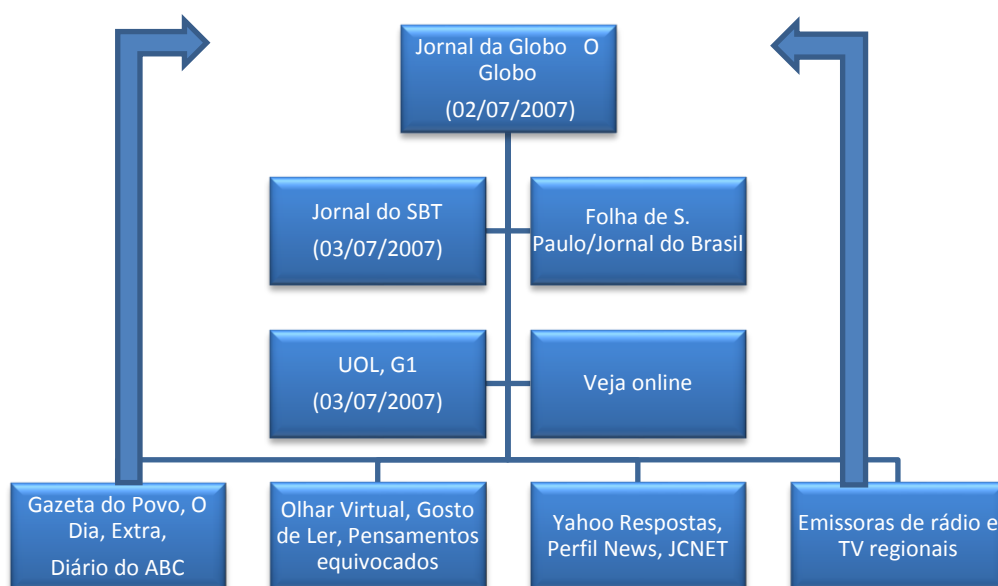
¹²² De acordo com o jornalista brasileiro Bernardo KUCINSKI (2011, 12), “No Brasil, os três grandes jornais de referência nacional – Estadão, Folha de S. Paulo e O Globo, e mais alguns importantes diários regionais como o Correio Braziliense e o Zero Hora, de Porto Alegre, e ainda a revista Veja e os canais de televisão e rádio do grupo Globo – formam hoje um compacto político-ideológico em defesa dos fundamentos do modelo econômico chamado neoliberal: privatizações, terceirizações, flexibilização das leis

Dentro do período de análise desta pesquisa, uma primeira “onda” de críticas aos livros didáticos ocorreu em 2007, quando dezenas de intermediações da Grande Mídia foram feitas com respeito a diferentes produções didáticas.

3.1.1. Geografia, Sociedade e Cotidiano

No dia 2 de julho de 2007, o livro de 6ª série da coleção *Geografia, Sociedade e Cotidiano*¹²³ apareceria na edição do Jornal O Globo, do Rio de Janeiro, com a manchete “Prefeito rejeita livro didático que aponta facções criminosas de favelas¹²⁴” (Anexo 3). No mesmo dia, tal fato seria noticiado televisivamente no Jornal da Globo, exibido no final da noite. A partir desta irrupção, a notícia repercutiu na maioria dos meios de comunicação do país, entre os quais jornais de grande circulação nacional, como a Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo; portais da Internet com elevado número de acessos, como o UOL e o G1; jornais regionais, como a Gazeta do Povo de Curitiba e, em especial, do Rio de Janeiro (Extra, O Dia) e, posteriormente, se disseminou por dezenas de blogs, páginas pessoais e redes sociais, conforme organograma a seguir.

Fig. 3.2. Difusão da notícia relativa à Coleção Geografia, Sociedade e Cotidiano



Fonte: Elaborado pelo autor.

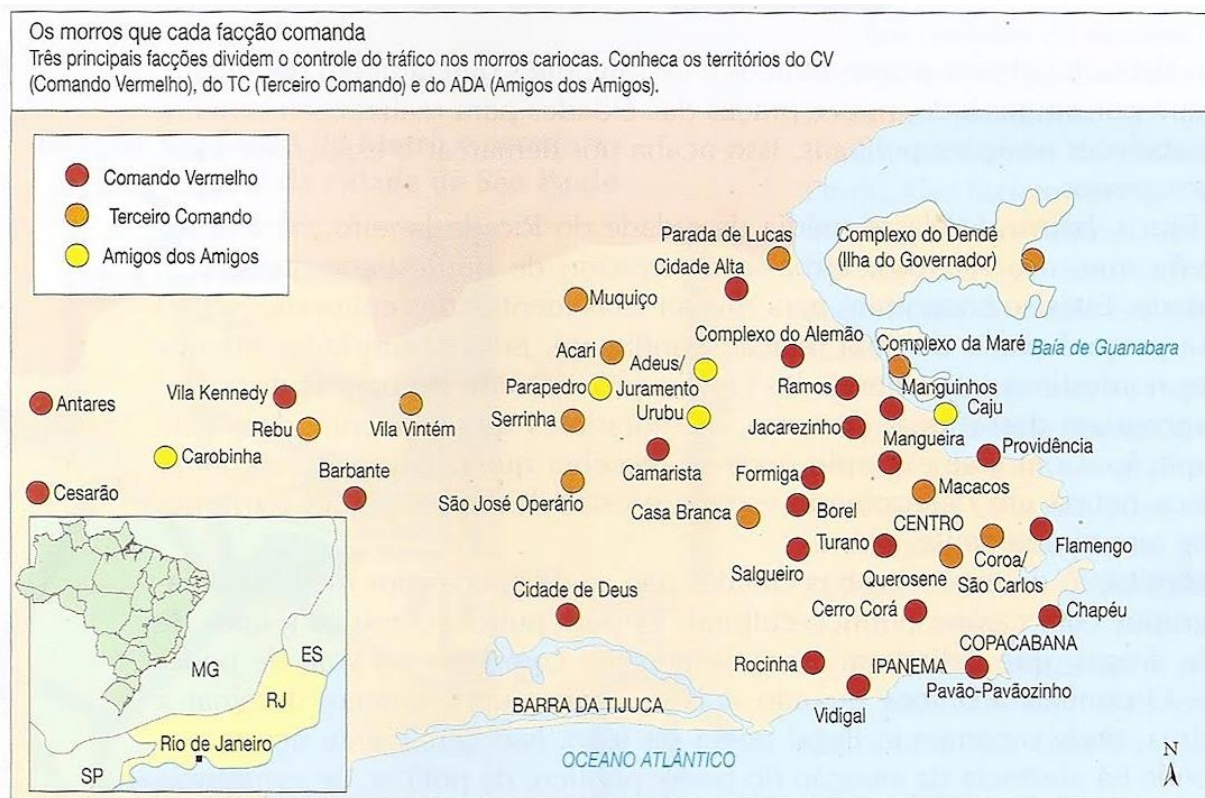
trabalhistas e desregulação do movimento de capitais. (...) Tornaram-se assim substitutos de um grande partido político conservador e protagonistas centrais na cena político-eleitoral”.

¹²³ Coleção que escrevi em coautoria com os professores José Francisco Bigotto e Dadá Martins.

¹²⁴ Disponível em <http://extra.globo.com/noticias/rio/prefeito-rejeita-livro-didatico-que-aponta-faccoes-criminosas-de-favelas-705253.html#ixzz4LrWvXLak>, acesso em 01/10/2016.

Em princípio, o motivo pelo qual o livro teria tomado repercussão nacional foi o fato de o mesmo exemplificar as territorialidades urbanas por meio das áreas de atuação de grupos de tráficos de drogas no Rio de Janeiro, como demonstrado no trecho do livro a seguir:

Fig. 3.3. Áreas de atuação de grupos de tráfico de drogas no Rio de Janeiro



Fonte: Folhaonline, 2002 (www1.folha.uol.com.br/foiha/especial/2002/traficconorio/divisao_do_trafico).

Fonte: BIGOTTO et. al. Geografia, Sociedade e Cotidiano. Espaço Brasileiro. 6ª Série. São Paulo: Escala Educacional, 2006. Página 10.

Na reportagem inicial, que deflagrou o acontecimento, o prefeito do Rio de Janeiro, César Maia (DEM - RJ)¹²⁵, seria o responsável em denunciar o livro, dando voz a um grupo de professoras “indignadas”. Receoso da repercussão que o livro poderia trazer para a sua administração - uma vez que o mesmo discutia a ausência do Estado na formação dos territórios do tráfico - o então prefeito, conseqüentemente, vetou a sua distribuição nas escolas municipais cariocas. O mesmo teria alegado, por sua assessoria de imprensa, que os professores da rede municipal também estavam se manifestando contrariamente à adoção.

No entanto, o que o artigo do jornal O Globo expõe são apenas questionamentos do próprio prefeito, com jargões comuns a um factóide montado por sua assessoria de imprensa, em frases espetacularizadas como “atentado ao ensino de geografia” e “que tal

¹²⁵ Antigo Partido da Frente Liberal (PFL), com ideologia política conservadora e liberal e de oposição ao então Governo Federal do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

incluir mapas de estupro, chacinas, assassinatos de velhinhas... em novas edições?” Maia, ainda, direciona suas críticas menos aos autores do livro em si e mais ao Ministério da Educação ou, em especial, ao Governo Federal: “Será que o Ministério da Educação analisou esse material ‘pedagógico’? Será que autorizou sua circulação pelo Brasil para crianças de 12 anos?”, “É uma coisa inacreditável que a equipe técnica do Ministério da Educação tenha deixado passar isso”.

Por outro lado, aliados ao poder público municipal do Rio de Janeiro, os grandes grupos de comunicação brasileiros repercutiram extensivamente a notícia, em defesa da censura determinada pelo prefeito.

Tentando fazer valer a retórica da imparcialidade e da pluralidade de opiniões, o jornalista que assina a reportagem irruptiva publicada no jornal O Globo utiliza-se de um professor de Geografia que, mesmo não conhecendo o livro, considera a abordagem “totalmente inadequada”. Na pressa em editar o artigo, o jornalista não teve a preocupação em consultar alguém que, ao menos, soubesse do que estava falando. É o julgamento sem análise. É a convicção pessoal contra a existência de provas. Além disso, o jornalista explicita outra prática, comum a muitos textos jornalísticos, de publicar o artigo sem ter ouvido os autores, com o argumento de que os mesmos não haviam sido encontrados.

Horas mais tarde, um telejornal das Organizações Globo, tentando corrigir tais erros, enfatizou a polêmica desta vez buscando mostrar o contraditório ao dar voz a uma especialista em educação e a um dos autores do livro. Sob o título “Ensino do Crime”¹²⁶, a reportagem mereceu várias chamadas no horário de maior audiência da emissora.

A psicóloga, pedagoga e então diretora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Eloíza de Oliveira, ao ser entrevistada pelo jornal, afirmou que o exemplo dado pelos autores era “profundamente infeliz”, e fez o seguinte questionamento: “Por que não mostrar outros critérios e não aqueles ligados à violência”. Ao autor coube a possibilidade de ter sua defesa resumida em uma única frase: “Esses dados foram divulgados pela imprensa, todas as imagens também, e o mapa, inclusive, não é uma criação nossa. É um mapa que saiu na imprensa. Nós estamos colocando num livro didático uma informação que faz parte da realidade do país. Infelizmente não tem como a gente omitir isso, afinal, a Geografia estuda uma realidade” (VITIELLO, Márcio in Jornal da Globo, 02/07/2007)

Nesta segunda reportagem, portanto, o telejornal noturno tentou dar maior legitimidade a denúncia de César Maia. Para endossar a ação censora da prefeitura, no

¹²⁶ Texto da reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL879015-16021,00-ENSINO+DO+CRIME.html>. Acesso em 15/11/2016.

entanto, buscou ouvir uma especialista que, evidentemente, estava alinhada ao pensamento do prefeito e da própria emissora de TV.

Na entrevista, a professora da UERJ aparece com o livro em mãos, levando a crer que ela realmente conheceria a obra e, portanto, teria autoridade em criticá-la. Ao afirmar, no entanto, que uma breve passagem do livro representaria um forte impacto da violência, a entrevistada deixa transparecer sua superficialidade ao tratar o tema. Como bem afirmou Passinato (2007¹²⁷), “Dizer que o livro influenciaria negativamente os jovens, podendo levá-los a simpatizar com o tráfico e, eventualmente entrar para os seus quadros, é um reducionismo grosseiro. Se um mero livro didático tivesse tal efeito, seria simplesmente por catalisar uma série de fatores que já existem na materialidade do mundo”.

Em outro comentário, ao dizer que “o exemplo era extremamente infeliz, por que não mostrar outros critérios (...)” ela comprova não ter de fato analisado o livro e visto o contexto em que o exemplo fora apresentado. Mais do que isso, por não ser da área de Geografia, também evidencia desconhecimento das propostas curriculares para essa área de ensino¹²⁸.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia¹²⁹, terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental, no eixo 1 “A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo”, relativo aos conteúdos para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries naquele momento), a discussão da violência e da criminalidade está inserida da seguinte forma:

Fala-se muito da violência e do crescimento da criminalidade nos grandes centros urbanos. Uma Geografia da violência e da criminalidade urbanas, mapeando os níveis de ocorrências e procurando relacioná-las com as condições de como se vive localmente, poderá oferecer condições para que não somente se conheçam os bairros mais ou menos violentos, mas também ajudar a compreender a especificidade de algumas formas de violência e de criminalidade. As áreas centrais de grandes cidades brasileiras, os bairros de classe média e as periferias quase sempre guardam significativas diferenças, que têm muito a ver com a natureza das diferentes espacialidades. (BRASIL, 1998, p.55)

¹²⁷ PASSINATO, Leonardo. *Geopolítica do tráfico*. In Blog Notas de Rodapé. Disponível em: <http://notas-rodape.blogspot.com.br/2007/07/eu-estava-preparando-um-texto-sobre.html>. Acesso em 03/11/2016.

¹²⁸ Em um debate promovido pela AGB-Rio na UERJ, em setembro de 2007, intitulado “Territórios do narcotráfico no Rio de Janeiro: um tema para a geografia escolar? A polêmica do livro didático”, que contou com a presença de professores de diferentes universidades, uma representante da Secretaria Municipal de Educação e do autor do livro Márcio Vitiello, a pedagoga Eloiza de Oliveira esteve ausente.

¹²⁹ Entre 2004 e 2005, quando o livro fora escrito, os PCNs constituíam-se na principal diretriz curricular nacional para o Ensino de Geografia voltado ao Ensino Fundamental.

Como se pode observar, o exemplo e a discussão da violência nesse nível de ensino estavam claramente propostos pelo principal documento curricular brasileiro no período. Vale destacar que o mesmo fora editado e publicado durante a gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso¹³⁰ e que, em nenhum momento recebera críticas da Grande Mídia ou de nenhum governante por incluir a discussão da criminalidade para alunos na faixa etária de 12 anos.

Não diferindo do que fora inicialmente propagado pela Globo, os demais meios de comunicação apenas reproduziram a mesma reportagem, com poucas variações. Sem aprofundar a discussão, ir ao livro e tentar entender seu contexto, buscando ouvir especialistas que conhecessem o material didático ou até mesmo entrevistar os autores do livro, conforme se verifica na notícia veiculada pelo Jornal O Estado de São Paulo¹³¹.

Professores da rede municipal do Rio preparam um manifesto criticando o livro "Geografia - Sociedade e Cotidiano", da editora Escala Educacional, por apresentar um mapa intitulado Áreas de Atuação de Grupos de Tráfico de Drogas no Rio de Janeiro. O documento pedirá a retirada de circulação do material e será enviado ao Ministério da Educação (MEC). O livro, apesar de indicado pelo MEC, foi vetado pela prefeitura carioca nas escolas municipais.

Embora se tenha afirmado que os professores estariam preparando um manifesto para excluir a obra, não houve um professor da rede municipal de ensino que tivesse se manifestado publicamente contrário à adoção do livro. Em um evento realizado pela UERJ, em setembro de 2007, intitulado “Territórios do narcotráfico no Rio de Janeiro: um tema para a geografia escolar? A polêmica do livro didático”, a manifestação dos professores presentes, ao contrário do que afirmou o prefeito e a própria mídia, foi a favor da discussão da violência como conteúdo da Geografia Escolar.

A crítica ao uso de um mapa com as áreas de atuação de grupos de tráfico de drogas no Rio de Janeiro no livro didático *Geografia, Sociedade e Cotidiano* não ocorreu pelo fato deste tratar da violência, mas pelo fato de o mesmo, ao se apropriar de um conteúdo jornalístico e não promover a devida mediação, acabar por reproduzir estereótipos, como associar o tráfico de drogas às comunidades que vivem nos morros e favelas cariocas.

Para Novaes (2012, p.150), “ao representar os ‘territórios do tráfico’ através de um mapa com símbolos de ponto associando as favelas a ‘facções’ criminosas que atuam

¹³⁰ O Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), contou durante esse período com o apoio do Partido da Frente Liberal (PFL), do qual fazia parte o ex-prefeito do Rio de Janeiro, César Maia.

¹³¹ Publicado em 4 de julho de 2007 disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades.professores-querem-barrar-livro-com-mapa-do-trafico-no-rio,15840,0.htm> acessado em dezembro de 2013.

na cidade, o livro didático acabou efetuando uma ‘transposição didática’ bastante problemática do tema, prejudicando a compreensão do conceito em questão”. Mas, ao contrário de propor a censura, Novaes (2007) sugere que “o tráfico de drogas e seu impacto não deve jamais virar um tema tabu nas escolas e tem legitimidade para ser abordados nas aulas de Geografia”.

O primeiro passo para analisar a questão da censura ao livro, portanto, deveria ser o de conhecer a obra e o contexto em que o exemplo foi utilizado pelos autores. E qual seria esse contexto? Por que tal conceito teria despertado tanta indignação ao mais alto cargo do poder executivo carioca e reverberado com tamanha força nos meios de comunicação?

Ao ler o livro, verifica-se que a questão da territorialidade das facções criminosas foi utilizada como um dos exemplos – e não o único - que ajudam o aluno a compreender o conceito de território, uma das categorias de análise centrais da Geografia. O esforço dos autores, neste caso, foi superar a visão tradicional de ensino que associa território apenas a sua delimitação político administrativa.

No Manual do Professor da referida coleção constam como objetivos essenciais do primeiro capítulo “construir o conceito de território, importante categoria para análise do espaço geográfico. Trabalhar o território partindo de configurações delimitadas nos embates sociais urbanos e rurais” (BIGOTTO et al., 2006, p.15).

Para iniciar a construção desse conceito, tendo como referencial teórico a proposta de uma aprendizagem significativa, os autores indagam “o que significa território?” e propõem uma atividade inicial para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando: “As sociedade modernas estabelecem fronteiras e delimitam o espaço em que vivem. Os países, os estados, as cidades, os bairros e até as ruas têm áreas delimitadas. Como são estabelecidos os limites dessas áreas?” (BIGOTTO et al., 2006, p.8). E orientam os professores: “Com base nas respostas dos alunos para as questões propostas, você terá a oportunidade de descobrir o nível de conhecimento deles em relação ao tema estudado e, posteriormente, poderá discutir com eles o valor do saber construído nas relações cotidianas”.

Para responder a essa questão, os autores apresentam alguns exemplos no livro do aluno, incluindo áreas urbanas (praças, bairros, morros) e rurais (terras quilombolas e indígenas). O primeiro exemplo fala da constituição de uma territorialidade promovida por “tribos” urbanas, com destaque para jovens que se reuniam em uma estação de Metrô de São Paulo para difundir o hip-hop. Ao delimitar uma área e nela atuar, portanto, eles delimitavam seu território. O mesmo exemplo é estendido para grupos de punks, metaleiros, skatistas,

entre outros. Para isso o livro apresenta uma foto de skatistas de uma escola da Zona Sul de São Paulo (SP).

Outro exemplo refere-se às territorialidades formadas por grupos étnicos e de migrantes que delimitam, mesmo que temporariamente, “ruas e praças das cidades para realizar seus encontros”. Neste caso, o livro cita o caso da Praça Saens Peña, no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, frequentado aos sábados por muitos migrantes nordestinos.

Como último exemplo de delimitação territorial nas áreas urbanas é que aparece o exemplo dos conflitos relacionados à atuação de grupos de tráfico de drogas na cidade do Rio de Janeiro¹³². De acordo com os autores do livro:

A delimitação de territórios nas cidades não se dá apenas por meio da atuação de grupos com caráter político-cultural. Existem outros, como os grupos de tráfico de drogas, que delimitam áreas de atuação com base no grau de poder exercido. O conflito acontece quando dois ou mais grupos querem dominar a mesma área, onde o comércio ilegal possa ser feito. Isso geralmente ocorre nos bairros onde há a ausência do poder público, da polícia, de assistência social e cultural, além da baixa condição de vida da maioria dos moradores. (BIGOTTO et al., 2006, p.9) (*Grifo é meu*)

É interessante notar nessa passagem a afirmação de que a ausência do Estado é fator relevante para o estabelecimento de um “poder paralelo” de facções criminosas – em muitos casos conivente ao Estado. Tal colocação encontra respaldo em vasta bibliografia acadêmica.

Tamanho é o poder do crime organizado (CO) nas favelas e periferias das grandes cidades, que se tornou frequente atribuir-lhes o status de poder autônomo. De igual tamanho é a ineficiência do Estado frente a esta situação de aparente descontrole. Por conseguinte, o controle de territórios inteiros é assumido pelos criminosos, que dominam inclusive a vida social da população, assumindo funções que normalmente são esperadas do Estado. Apresentado desta forma, este fenômeno passou a ser associado ao surgimento de uma espécie de “Estado paralelo”. (ALMEIDA e LEAL, 2012, p.2)

(...) é evidente que os homicídios e as tentativas de homicídios se espriam ao longo de territórios onde as desigualdades sociais são visíveis, onde a ausência ou a precariedade da presença do Estado permite que outros poderes lá se constituam, poderes estes que se constituem não paralelo ao Estado, mas em conivência direta com ele. (BAIERL, 2013, p.374)

¹³² No Manual do Professor, os autores também orientam os professores sobre a forma de se tratar o exemplo: “É necessário não valorizar a atuação desses grupos, pois é preciso ter cuidado com a fala que se faz em relação ao poder exercido por grupos marginais, para que os alunos não os tenham como referencial. A intenção é analisar o estabelecimento de um grupo no espaço” (BIGOTTO et al., 2006, MP. p.21).

Esse fato torna-se mais relevante quando lembramos que o “factoide” jornalístico contra o livro da coleção *Geografia, Sociedade e Cotidiano* partiu do próprio prefeito do Rio de Janeiro que, certamente, se viu atingido pelo livro didático aprovado pelo Ministério da Educação. Portanto, muito menos em virtude do mapa e muito mais por conta dessa afirmação é que o livro tenha levado o prefeito¹³³ à indignação.

Colocar um mapa que mostra a presença de organizações criminosas comandando territórios na capital fluminense, portanto, mais do que legitimar um poder, demonstraria a omissão do poder público, em especial da prefeitura. De acordo com Novaes (2007), “o repúdio do prefeito é um reconhecimento do poder das imagens geográficas na criação de um imaginário social que qualifica os espaços. Para ele, não tem problema que haja uma associação entre tráfico e favela, o problema é que estas favelas estão na cidade do Rio de Janeiro e esta tenta ser vendida como moderna, esportiva e laranja¹³⁴”.

Mas por que, então, tal situação levaria a tamanha repercussão midiática? Uma primeira hipótese seria a contrariedade a um padrão de ética jornalística, na qual é norma não nomear as facções, tendo como princípio não institucionalizá-las.

O conselho editorial adotou como norma não utilizar o nome das facções criminosas em seu noticiário. Hoje, todos os veículos das Organizações Globo acatam. E por quê? Porque, primeiro, você glamoriza o crime. Segundo, você institucionaliza aquilo que não é institucional, não é sequer um grupo que você possa dizer que há um presidente, um vice-presidente, um secretário-geral”. Ali Kamel, diretor de jornalismo da Globo¹³⁵.

Essa postura, no entanto, não é unânime entre os veículos da Grande Mídia. O diretor de jornalismo do jornal Estado de São Paulo, Sandro Vaia, não acha “que omitir o nome da organização ou qualquer de suas ações seja um caminho para a imprensa. Cabe a ela dar a dimensão jornalística a qualquer fato que tenha essa dimensão”. (JUNQUEIRA, 2006)

¹³³ Deve-se ater ao fato de que este se tratava do terceiro mandato de César Maia frente à prefeitura do Rio de Janeiro, cargo que ele ocupou entre 1993 e 1996, 2001 e 2004 e reeleito para mais um mandato entre 2005 e 2008. Vale dizer que entre 1997 e 2000 o cargo de prefeito do Rio de Janeiro foi exercido por Luiz Paulo Conde (PFL), que contou com apoio de César Maia. Assim, o mesmo esteve direta ou indiretamente no controle deste cargo durante 15 anos.

¹³⁴ Artigo publicado em 06/07/2007 no site de notícias “O Globo Online” sob o título “A imagem do Rio nos Livros Didáticos”. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/in/a-imagem-do-rio-nos-livros-didaticos-4177176>, acesso em 29/10/2016. De acordo com o autor do artigo, a cor laranja seria um marco da administração César Maia na prefeitura da capital fluminense, expressa nas roupas dos garis e em faixas existentes nas linhas expressas da cidade.

¹³⁵ Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/coberturas/ataques-em-sao-paulo/alerta-maximo.htm>. Acesso em 07/10/2016.

Para analisar o episódio da polêmica em torno desse livro, tendo em vista a análise desse discurso, nos basearemos no linguista francês Dominique Maingueneau (2005, 2008 e 2010) para o qual a mídia é “uma máquina de recortar e fazer circular enunciados”, capaz de transformar textos e informações, produzindo simulacros alinhados à ideologia dos meios que as disseminam.

Uma primeira evidência, ao analisar o discurso da mídia, reside na produção de enunciados curtos, constituídos por frases descontextualizadas. Para Maingueneau (2010) essas frases enxutas são enunciados destacados que aparecem na forma de máximas, provérbios, *slogans*, citações e, nesse caso em especial, nos títulos das notícias veiculadas. Vejamos:

- “Ensino do Crime” (Jornal da Globo, 02/07/2007)
- “Prefeito rejeita livro didático que aponta facções criminosas de favelas” (O Globo, 02/07/2007)
- “Um Livro didático de Geografia está provocando polêmica” (SBT, 03/07/2007)
- “Livro didático indicado pelo MEC é criticado por professores” (Jornal do Brasil, 03/07/2007)
- “Mapa do tráfico vira lição” (O Dia, 03/07/2007)
- “Livro escolar mostra mapa do tráfico” (Extra, 03/07/2007)
- “Livro traz mapa com áreas dominadas” (Folha de São Paulo, 03/07/2007)
- “Professores criticam livro escolhido pelo MEC por falar em tráfico” (UOL, 03/07/2007)
- “Livro com apologia ao tráfico é criticado no RJ” (G1, 03/07/2007)
- “Livro didático traz mapa do tráfico” (Gazeta do Povo, 03/07/2007)
- “Geografia do Crime” (Blog Pensamentos equivocados, 03/07/2007)
- “Livro didático mapeia crime e revolta professores” (Estado de São Paulo, 04/07/2007)
- “Tráfico de Drogas: assunto de escola?” (Blog “Olhar Virtual”, 10/07/2007)
- “Livro escolar traz áreas do tráfico” (JCNET, 03/07/2007)
- “Mapa do tráfico vira lição” (Perfil News, 03/07/2007)

Analisando esse tipo de manipulação midiática, Chomsky (2013, p.26) afirma que “o objetivo de uma propaganda bem feita é criar um slogan do qual ninguém vai discordar e todos vão apoiar”. Nesse caso, é evidente que, ao associar o livro à apologia ao tráfico, todos os leitores seriam conduzidos a opinar em favor da exclusão do livro das escolas.

Tomemos como exemplo a coluna publicada no Blog do Jornalista Reinaldo Azevedo, do Veja On line, em 3 de julho de 2007 sob o título “E quem protege as nossas crianças dos malefícios da escola esquerdopata?”. A partir de breves enunciados lidos em outras reportagens e, sem consultar o livro, o colunista afirmou que:

É a Geografia Achada na Rua, uma variante do Direito Achado na Rua. Assim como existe a Psicologia Achada na Rua e até a Psicologia Achada na Balada Mais Próxima.

Tenho tratado aqui da distorção existente no material didático dos nossos filhos. Estamos diante de mais um exemplo escandaloso: é a cultura da contestação rasteira chegando ao material didático, em benefício do pensamento único: pobremente de esquerda.

Em defesa dos seus livros, um dos autores diz não ter inventado nada. Era só o que faltava: inventar. Não que, bem lido, o material didático das escolas não traga invenções também. A questão é saber a que propósito serve o mapeamento do crime no material didático, que deve ter um caráter tão permanente quanto possível. Por acaso aquilo é uma divisão de estados nacionais? Dizer que o fato está na realidade e, portanto, deve estar no livro é critério dos mais frágeis. (...) No tempo em que andei escarafunchando as teses da USP, as da Geografia, sem dúvida, foram as que me causaram mais espanto. Existe uma certa geografia humana que, sem trocadilho, é um espaço de ninguém e pode ser ocupada pelo primeiro aventureiro. Tudo cabe nela.

Trata-se, evidentemente, de uma coluna voltada a um público alinhado ao pensamento conservador deste jornalista, que escreve pensando em agradar a empresa privada que lhe paga o salário, por um lado, e garantir altos índices de “audiência” de seus leitores, por outro. A serviço da manipulação, o texto não apresenta nenhum embasamento teórico que consubstancie suas críticas. É, portanto, raso, simplista, permeado de perguntas retóricas e bordões empobrecedores, cheios de ironias e sarcasmos que sugerem repercussão semelhante. São, portanto, fragmentos narrativos que evocam elementos emotivos pífios através da manipulação das palavras. Uma clássica aforização¹³⁶ nos termos definidos por Maingueneau (2010) e ressignificado por Barona e Cox (2013, p.75).

Destarte, a aforização realiza um trabalho de direcionamento de sentidos, de constituição de subjetividades em que, sem que se dê conta, o leitor é levado a aderir à interpretação do enunciador jornalista e, por extensão, ao posicionamento discursivo do veículo midiático em nome de que fala-escreve e significa.

Uma das estratégias do jornalista da Veja é a dissimulação. Sem jamais ter folheado o livro, insinua que o mesmo apresentaria um pensamento único “pobremente de esquerda”, quando tal artifício - o do pensamento unidimensional em detrimento do dialético, conforme definido por Marcuse (1982) e citado anteriormente - é posto em prática pelo

¹³⁶ O ‘aforizador’ assume o ethos do locutor que fala do alto, de um indivíduo em contato com uma Fonte transcendente. (...) Trata-se, fundamentalmente de fazer coincidir sujeito da enunciação e Sujeito no sentido jurídico e moral: alguém se coloca como responsável, afirma valores e princípios perante o mundo, dirige-se a uma comunidade que está além dos alocutários empíricos que são seus destinatários. (MAINGUENEAU, 2010, p.14-15).

próprio Azevedo (2007). Basta ler suas colunas e ter vários exemplos desse pensamento único, pobremente de direita.

Outra falácia é a de que as informações e conteúdos de um livro didático “devem ter um caráter tão permanente quanto possível”. Neste caso, o colunista despreza o quão dinâmico é o conhecimento, ainda mais àqueles tratados pela Geografia. Dados populacionais e econômicos, para ficar apenas nesses dois exemplos, mudam a cada instante e reconfiguram o espaço geográfico constantemente. Assim sendo, é de se esperar que não só os “mapas do crime” devam ser atualizados, mas toda a cartografia presente nos livros didáticos¹³⁷.

Ao se referir à declaração do autor ao telejornal, utiliza-se de outro recurso próprio da manipulação midiática, o de descolar uma única palavra, “invenção”, para induzir seus leitores a achar que o livro didático não é obra de anos de pesquisa e estudos e sim de “invencionices”.

Da incapacidade deste jornalista em debater o tema, surgem frases vagas e genéricas, cujo alvo se estende à Geografia como um todo: “Geografia Achada na Rua”, “uma certa geografia humana”, “espaço de ninguém”. Tendo como alvo professores da USP, aos quais ele se refere em outras colunas:

Fani deveria ser matéria de investigação científica. Ela é considerada uma especialista em “espaço”. Huummmm... Vai ver por isso a convidaram certa feita para uma banca que avaliava um trabalho realmente excitante: **“A representação do espaço nas histórias em quadrinhos do gênero super-heróis: a metrópole nas aventuras de Batman”**. Eu não estou brincando. É por isso que a geografia nos ensinos fundamental e médio costuma ser terra de ninguém. Nem do Batman! Bons tempos em que mandavam decorar os afluentes do Amazonas!!! (AZEVEDO, 2011¹³⁸)

Esta distorção de fatos busca formar a opinião de seus milhares de leitores e seguidores¹³⁹, com o objetivo de deturpar ainda mais as informações. Como em um “telefone sem fio” onde a mensagem emitida torna-se profundamente alterada ao seu final, os discursos

¹³⁷ A falta de atualização é um dos critérios de exclusão apresentados nos Editais do PNLD. De acordo com o MEC, “serão excluídas as obras didáticas que: 1. apresentarem, de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem; 2. utilizarem, de modo equivocado ou desatualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens”. (BRASIL, 2015, p.43).

¹³⁸ Os problemas óbvios de alfabetização de uma professora de geografia da USP. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/os-problemas-obvios-de-alfabetizacao-de-uma-professora-de-geografia-da-usp/>. Acesso em 15/11/2016.

¹³⁹ Em outubro de 2016, Reinaldo Azevedo possuía 436 mil seguidores no Twitter e 299.434 no Facebook. Muitos deles se referem ao colunista como “Rei”, “Tio Rei” e “Reinaldão”. Acesso em 03/10/2016.

se enviasam de maneira absurda, fazendo eco a uma horda de sectários adeptos de uma “seita” alienante, na maioria das vezes fascista, discriminatória e preconceituosa.

Dos 68 comentários gerados por essa coluna, 18 fazem referência negativa direta ao Governo Federal, a maioria deles fora de contexto. A mesma associação é feita em outras reportagens e blogs. Um argumento comum foi o de associar a Coleção ao então Governo Petista, como se o livro fosse uma obra político-partidária a serviço da publicidade estatal.

Mais um ministro do governo Lula meteu os pés pelas mãos e fez uma grande bobagem. Desta vez foi o Ministro da Educação que aprovou¹⁴⁰ um livro didático de geografia que mostra mapas do Rio de Janeiro dividido entre as facções criminosas rivais. (Blog Gosto de Ler)

(...) graças ao MEC (Ministério da Educação) acaba de sair um livro novinho em folha com um mapa do município do Rio de Janeiro, com as devidas demarcações de qual facção criminosa comanda qual área. (Blog Pensamentos Equivocados)¹⁴¹

Assisti estarecida às explicações (explicações???) do, vá lá, co-autor (ou cúmplice???) do famigerado livro de geografia (geografia???), e pude ver claramente a face inequívoca da indigência intelectual, da desonestidade, da irresponsabilidade e, por fim, da mais pura e cristalina CARA-DE-PAU, típica da petralhada. Causou-me náuseas. (Beths, leitora do Blog Reinaldo Azevedo)

Em uma consulta ao livro do 6º ano da Coleção *Geografia, Sociedade e Cotidiano*, é possível identificar diversas passagens que criticam políticas públicas, que não apontam gestões partidárias específicas, mas que claramente se aplicam também ao Governo Federal e que, portanto, deslegitimam por completo os argumentos de que tal obra didática tivesse vínculo partidário.

Educação

Mesmo tendo superado parte desse problema (crianças fora da escola), o Brasil ainda apresenta dificuldades com a baixa qualidade do ensino, altos índices de repetência e evasão escolar. (BIGOTTO et al., 2006, p.95)

Habitação

As condições precárias de habitação são o retrato visível nas paisagens urbanas (...). Para reverter essa situação, além de políticas habitacionais, são necessárias ações que promovam um planejamento mais justo para a sociedade. (BIGOTTO et al., 2006, p.174)

¹⁴⁰ O colunista, obviamente, desconhece o processo de seleção de livros didáticos pelo PNLD e julga ter sido o próprio ministro o responsável pela escolha.

¹⁴¹ Disponível em <http://www.pensamentosequivocados.com/2007/07/geografia-do-crime.html>, acesso em 07/10/2016.

Transportes

A maior parte das estradas brasileiras encontra-se em más condições de tráfego, ocasionando grande número de acidentes (...). (BIGOTTO et al., 2006, p.224)

O maior problema enfrentado com o aumento do tráfego aéreo tem sido a segurança no controle dos voos e o congestionamento nos terminais de passageiros (BIGOTTO et al., 2006, p.229)

Tais passagens, portanto, evidenciam não haver alinhamento político dos autores do livro com nenhum partido, nem com qualquer esfera pública em níveis municipais, estaduais ou federal. Lembrando que, de acordo com os preceitos éticos definidos no edital de convocação do PNLD:

O livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Ele deve contribuir, portanto, para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania. Isso significa:

- não ser instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa ou político-partidária; (BRASIL, 2005, p.48)

As associações e pré-julgamentos de parcela dos críticos à coleção, portanto, demonstraram-se um simulacro mal intencionado, que tentou reduzir o debate a uma associação político-partidária inexistente, compondo, como tal, uma peça de ficção. Tais fatos, reproduzidos aos milhares – para não dizer aos milhões - de reportagens em diversas temáticas (saúde, desemprego, corrupção) tinham por objetivo apenas associar todas as mazelas do país ao então Governo Federal¹⁴².

Outro recurso utilizado foi o da “ironia”, sempre em busca de uma distorção ainda maior dos fatos, tornando o assunto um tema jocoso. Em alguns casos, os leitores assumem abertamente a necessidade de se retroceder a métodos de ensino superados, muitos dos quais baseados no autoritarismo, na censura e na discriminação, como nas citações a seguir:

Quanta saudade das antigas Cartilhas da Escola Primária. (...) Ah, quanta saudade daquelas aulas, em que só se ensinavam; (...) Não se faziam greves, não se proselitava (sic) a esquerda e se algum moleque mais atrevido fizesse menções positivas ao comunismo (o bicho papão da época!), levava uns bons cascudos, que era para aprender a não mais falar bobagens ou repetir coisas das quais não tinha sequer a noção real. (Citação nº21, Anônimo, in AZEVEDO, 2007)

¹⁴² Dentre alguns livros publicados que coadunam esse discurso, destacam-se: *O país dos petralhas* e *O país dos petralhas II*, de Reinaldo Azevedo (Editora Nacional, 2012); *A década perdida, dez anos de PT no poder*, de Marco Antônio Villa (Record, 2013); *Contra a maré vermelha*, de Rodrigo Constantino (Record, 2015); *Lula e minha anta*, de Diogo Mainardi (Record, 2007); *Era Lula – crônica de um desastre anunciado*, de Ipojuca Pontes (Girafa, 2006), dentre outros.

Lembro bem das matérias “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”, tão atacadas pelas esquerdas disfarçadas de tempos atrás. (Giuseppe B., in AZEVEDO, 2007)

No meu tempo, de bom ensino das escolas primárias e secundárias, a elite das domésticas cuidava dos serviços domésticos; a dos mestres, dos serviços educacionais; a dos pais e mães, dos filhos. Hoje assiste-se ao expansionismo da primeiras sobre as demais. E deu no que deu. De nada adiantará qualquer política educacional se os professores não pertencerem à elite cultural do país e se as famílias gazeteiras não passarem a cuidar da prole que pariu. (Citação nº 45, “If” in AZEVEDO, 2007)

E assim, a ideia de censurar o livro torna-se quase que um consenso midiático. Torna-se uma questão de honra não apenas para o prefeito, mas para vários setores sociais que, intencionalmente ou não, tornam esse caso mais um pretexto para questionar as políticas públicas educacionais do Governo Federal.

Professores estão se mobilizando para pedir na Justiça a proibição da circulação desse panfleto. (Extra, 02/07/2007)
Ordem de vetar o livro no Rio. (O Globo, 02/07/2007)
O melhor é proibir o tal livro. (Blog Gosto de Ler¹⁴³)
Esse livro não pode ser adotado. Trata-se de um livro antipedagógico. Arnaldo Niskier¹⁴⁴ (Agência Brasil, 03/07/2007)

Ao apresentar esses fatos, devemos questionar dois pontos no discurso veiculado pelos meios de comunicação, primeiro: ao defender o amplo e irrestrito direito à liberdade de expressão, é correto difundir a censura a um livro didático, sem ao menos conhecê-lo? Se um exemplo, bem fundamentado e contextualizado dentro de um livro didático, é tido como “um atentado” à educação, o que dizer dos programas televisivos que se utilizam da violência para aumentar seus índices de audiência?

Diante da primeira questão, fica evidente o pressuposto apresentado no início deste capítulo no qual “a mídia não exerce o direito à liberdade de expressão, mas o direito à censura, na medida em que decide o que nós, cidadãos, vamos conhecer e o que não”.

Ao ser entrevistada, a então coordenadora do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, Maria Beatriz Rios, contra argumentou os ávidos jornalistas afirmando que o assunto, embora fosse delicado, merecia ser tratado em sala de aula. “Não

¹⁴³ Disponível em http://www.gostodeler.com.br/materia/1831/a_que_ponto_chegamos.html. Acesso em 07/10/2016.

¹⁴⁴ Arnaldo Niskier foi secretário estadual da educação do Rio de Janeiro em duas oportunidades: durante o Governo Chagas Freitas (1979-1983), ainda no período da Ditadura Militar (1964-1985); e em 2006, no governo de Rosinha Garotinho (PMDB). É um pedagogo membro da Academia Brasileira de Letras, alinhado ao discurso hegemônico neoliberal e de uma educação voltada para a formação técnica e profissional.

tem como esconder essa realidade [do tráfico] dos alunos. Eles veem isso o tempo todo na televisão e nos jornais. Muitos deles até convivem com essa realidade nas comunidades onde vivem”. (Agência Brasil, 03/07/2007¹⁴⁵)

No tocante à segunda questão, de acordo com dados¹⁴⁶ apresentados no estudo da UNICEF *Violência na mídia: excessos e avanços*. (NJAINÉ e VIVARTA, 2006), crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos representam mais de um quarto do público dos programas do gênero policial, produzidos por diversas redes de televisão brasileiras.

Outro dado apresentado nesse relatório diz respeito às telenovelas e desenhos animados. Embora as novelas não sejam voltadas para um público entre 0 e 18 anos, elas constituem a principal programação acompanhada por crianças e adolescentes. No tocante aos desenhos animados, eles também seriam fortes indutores da violência. Analisando os desenhos animados transmitidos pelas emissoras de TV do Brasil na década de 1990, a cada hora, vinte cenas de violência eram exibidas. Ao assistir esses desenhos por duas horas diariamente, ao final do mês as crianças teriam sido expostas a 1.200 cenas, das quais 57% relativas a lesões corporais e 30%, mortes. Em outro exemplo, de acordo com Berger (2007, p.161), uma criança estadunidense chegará aos 18 anos tendo assistido, em média, 16 mil assassinatos e 200 mil atos de violência.

Embora o livro jamais tenha sido excluído do PNLD por essa razão, e tampouco tal passagem tenha recebido qualquer menção dos avaliadores, é evidente que sua distribuição foi bastante afetada. Além da proibição de seu uso por todas as escolas públicas municipais da segunda maior cidade do Brasil, deve-se considerar o impacto negativo promovido pela imprensa, que certamente influenciou a escolha em outras regiões do país e no ensino privado.

Nas reedições do livro para os PNLDs de 2011, 2014 e 2017 o mapa, seguindo instruções dos editores, foi excluído da obra. No entanto, o exemplo da territorialidade do tráfico foi mantido, sem, neste caso, fazer referência à cidade do Rio de Janeiro.

A delimitação da territorialidade urbana, infelizmente, também ocorre na ação de grupos criminosos, que definem áreas de atuação com base no grau de poder. O conflito costuma acontecer quando dois ou mais grupos querem dominar a mesma área. Isso geralmente ocorre em áreas onde há ausência da atuação do poder público, da polícia e de assistência social e cultural”. (MARTINS, 2015b, p.13).

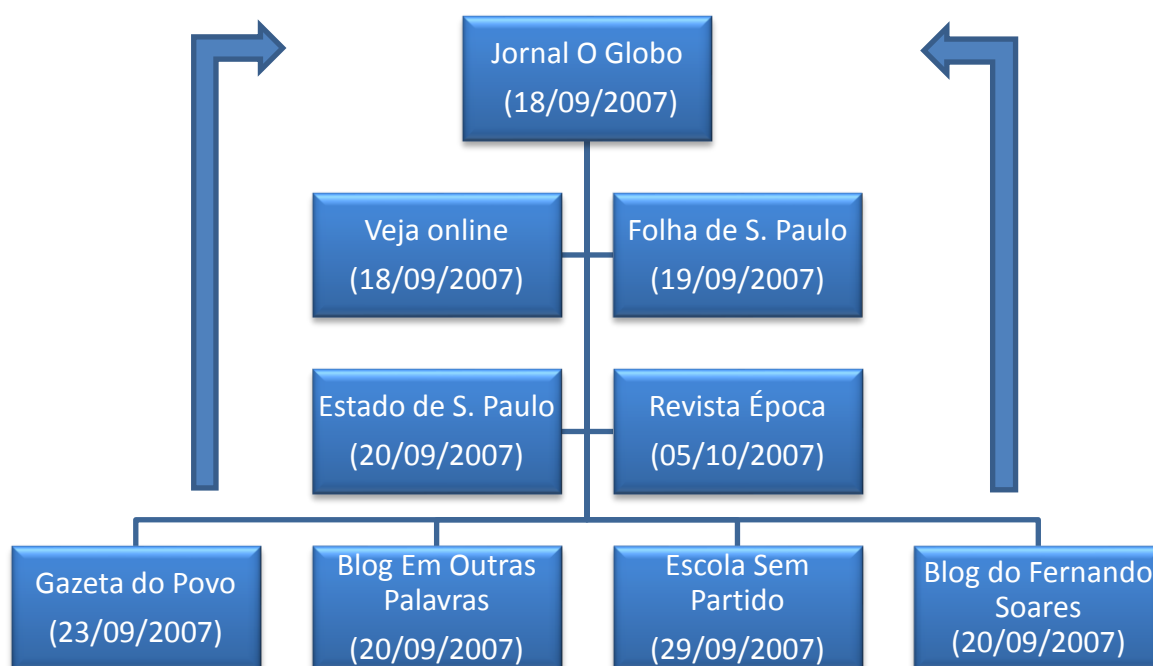
¹⁴⁵ Disponível em <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5542.jhtm>, acesso em 10/10/2007.

¹⁴⁶ Dados do Instituto Brasileiro de Pesquisas Estatísticas (IBOPE), de 2003, mencionados no estudo Remoto Controle – Linguagem, Conteúdo e Participação nos Programas de Televisão para Adolescentes (Petrópolis: Vozes: 2004).

3.1.2. Outros livros, outras histórias...

Meses mais tarde, ainda no ano de 2007, o mesmo fenômeno de irrupção, aforização, reprodução de simulacros e censura ocorreu com a coleção Nova História Crítica, de Mário Schmidt, da editora Nova Geração. Neste caso, no entanto, as repercussões foram ainda maiores, levando a mídia e os grandes grupos corporativos de comunicação a uma intensa ação contra os livros didáticos.

Figura 3.4. Difusão da notícia relativa à Coleção Nova História Crítica



Fonte: Elaborado pelo autor.

O argumento censor, nessa oportunidade, foi o de que a referida coleção de História estaria promovendo doutrinação ideológica, tendo como parâmetros passagens do livro que faziam referências a líderes comunistas, tais como Mao Tse-tung e Che Guevara.

De acordo com editorial do Jornal O Globo¹⁴⁷, intitulado “O que ensinam às nossas crianças” e escrito pelo atual diretor chefe de jornalismo das Organizações Globo, Ali Kamel, Nova História Crítica é “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários”.

¹⁴⁷Disponível em <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php> acesso em 23/09/2016.

Para defender seu posicionamento, Kamel cita alguns trechos do livro. Sobre Mao Tse-tung, por exemplo, se limita a reproduzir a seguinte passagem “Foi um grande estadista e comandante militar. Escreveu livros sobre política, filosofia e economia. Praticou esportes até a velhice. Amou inúmeras mulheres e por elas foi correspondido. Para muitos chineses, Mao é ainda um grande herói. Mas para os chineses anticomunistas, não passou de um ditador”. Ao final Kamel questiona: “De que forma nossas crianças poderão saber que Mao foi um assassino frio de multidões? Que a Revolução Cultural foi uma das maiores insanidades que o mundo presenciou, levando à morte de milhões?”

Tal procedimento se enquadra novamente na análise de discurso de Maingueneau (2010), na qual a mídia funciona como uma máquina de recortar e fazer circular enunciados. Em uma minuciosa edição de textos - aos moldes daqueles fabricados nas edições televisivas do grupo empresarial de telecomunicações que o emprega – Kamel sobressaltou apenas aquilo que lhe convieio.

Mais adiante, Kamel indaga: “nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos”. Sua preocupação é justificada por uma supervalorização do livro didático em detrimento de outras fontes de informação e conhecimento captadas pelos alunos, uma indigesta concorrência aos telejornais da emissora. Como afirma outra reportagem veiculada pelas Organizações Globo, na qual “o conhecimento registrado no livro escolar também tem status maior que o da televisão, da internet ou mesmo da conversa com os pais. E, quanto mais nova é a criança, menos capacidade ela tem de questionar o que é mostrado no livro” (Revista Época¹⁴⁸). E, por fim Kamel expõe seus verdadeiros anseios de censor afirmando que “É isso o que deseja o MEC? Se não for, algo precisa ser feito, pelo ministério, pelo congresso, por alguém”.

A irrupção logo tomou fôlego em todos os grandes meios de comunicação. Novos *slogans* proliferaram nas manchetes de jornais, reproduzindo o discurso emitido pelas Organizações Globo.

“Esquerdopatia nas escolas, a nota do MEC, a educação no pântano” (Veja, 18/09/2007)

“Uma nova geração de energúmenos” (Veja, 19/09/2007)

“MEC retira da rede pública livro didático que exalta Mao” (Folha de S. Paulo, 19/09/2007)

“20 milhões utilizaram livro polêmico” (O Estado de S. Paulo, 20/09/2007)

“Educação ou Doutrinação?” (Blog Fernando Soares, 20/09/2007)

“O Ministro da educação e a doutrinação marxista” (Blog Outras palavras, 20/09/2007)

“Nova História Crítica: Panfleto Didático” (Escola Sem Partido, 29/09/2007)

¹⁴⁸ O que estão ensinando às nossas crianças? In Revista Época Edição de 22/10/2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR79659-6009,00.html>. Acesso em 11/11/2016.

“O mistério do professor Schmidt” (Revista Época, 05/10/2007)

Em artigo publicado no Observatório da Imprensa¹⁴⁹, o autor da coleção Nova História Crítica, Mário Schmidt, respondeu as críticas de Kamel:

Nova História Crítica da Editora Nova Geração não é o único nem o primeiro livro didático brasileiro que questiona a permanência de estruturas injustas e que enfoca os conflitos sociais em nossa história. (...)

Certamente, nossas visões políticas diferem das visões do sr. Ali Kamel e dos proprietários da empresa que o contratou. O que não aceitamos é que, em nome da defesa da liberdade individual, ele aparentemente sugira a abolição dessas liberdades.

Não publicamos livros para fazer crer nisso ou naquilo, mas para despertar nos estudantes a capacidade crítica de ver além das aparências e de levar em conta múltiplos aspectos da realidade. Nosso grande ideal não é o de Stálin ou de Mao-Tsé Tung, mas o de Kant: que os indivíduos possam pensar por conta própria, sem serem guiados por outros. (...)

Selecionar trechos e isolá-los do contexto talvez fosse técnica de manipulação ultrapassada, restrita aos tempos das edições dos debates presidenciais na tevê. Mas o artigo do sr. Ali Kamel parece reavivar esse procedimento. Ele escolheu os trechos que revelariam as supostas inclinações stalinistas ou maoístas do autor de *Nova História Crítica*. (...)

No tocante à seleção de trechos sobre Mao Tse-tung e a Revolução Cultural Chinesa editada por Kamel, Schmidt rebateu as críticas enumerando diversas passagens do seu livro que fazem referências negativas ao ditador chinês:

O Grande Salto para a Frente tinha fracassado. O resultado foi uma terrível epidemia de fome que dizimou milhares de pessoas. (...) Mao (...) agiu de forma parecida com Stálin, perseguindo os opositores e utilizando recursos de propaganda para criar a imagem oficial de que era infalível.’ (p.191) ‘Ouvir uma fita com *rock* ocidental podia levar alguém a frequentar um campo de reeducação política. (...) Nas universidades, as vagas eram reservadas para os que demonstravam maior desempenho nas lutas políticas.

(...) Antigos dirigentes eram arrancados do poder e humilhados por multidões de adolescentes que consideravam o fato de a pessoa ter 60 ou 70 anos ser suficiente para ela não ter nada a acrescentar ao país... (p.247)

Ao final, o autor de *Nova História Crítica* indaga o diretor de jornalismo da Globo:

¹⁴⁹ SCHIMIDT, Mário. “O livro didático que a Globo quer proibir”, disponível em <http://www.vermelho.org.br/noticia/23791-10>, acesso em 03/11/2016.

(...) por que ele julga que sua capacidade de escolha deveria prevalecer sobre a de dezenas de milhares de professores? Seria ele mais capacitado para reconhecer obras didáticas de valor? E, se os milhares de professores que fazem a escolha, escolhem errado (conforme os critérios do sr. Ali Kamel), o que o MEC deveria fazer com esses professores? Demiti-los? Obrigá-los a adotar os livros preferidos pelas Organizações Globo? Internar os professores da rede pública em Gulags, campos de reeducação ideológica forçada para professores com simpatia pela esquerda política? Ou agir como em 1964?

A aforização do livro de Schimidt amplificou a “caça às bruxas” aos livros didáticos e seus autores. Kamel deu o “pontapé inicial” e, em um mês, seus subordinados estamparam a seguinte manchete na capa da Revista *Época*: “O que estão ensinando às nossas Crianças?”. Nesta oportunidade, dezenas de coleções¹⁵⁰ passaram a fazer companhia à Nova História Crítica. Ao modo anterior feito por Kamel, os repórteres apenas reproduziram trechos dos livros, formando novos simulacros. Deram, portanto, continuidade à defesa do discurso hegemônico de uma sociedade capitalista, desenvolvida e “feliz”. Partindo dessa tese, os livros didáticos deveriam seguir as seguintes orientações dos jornalistas:

- Sobre o consumo, afirmar que “em busca de lucros, as empresas inovam seu processo produtivo. A concorrência faz com que ofereçam cada vez mais produtos por preços menores. Bens de consumo, como geladeira, telefone, TV – se tornam acessíveis aos mais pobres e melhoram suas condições de vida”. A reportagem, no entanto, se omite de dizer que, para manter os padrões de consumo elevado, o capitalismo se utiliza de mecanismos sociais e ambientalmente perversos, como a obsolescência planejada e jornadas de trabalho extenuantes.

- Sobre a reforma agrária, os livros deveriam dizer que o moderno setor de agronegócios brasileiro “gera um terço do PIB nacional e exige cada vez menos mão-de-obra. Por outro lado, a população brasileira é cada vez mais urbana e as oportunidades de emprego

¹⁵⁰ Revista *Época*, *O que estão ensinando às nossas Crianças?*, disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR79659-6009,00.html>. Acesso em 05/11/2016. Coleções citadas: *História – Origens, Estruturas e Processos/Ensino Médio*. Luiz Koshiba. São Paulo: Atual, 2000; *História do Brasil no Contexto da História Ocidental/Ensino Médio*. Luiz Koshiba e Denise Pereira. São Paulo: Atual, 2003; *História 8*, Projeto Araribá, Editora Moderna; *História Global – Brasil e Geral/Volume Único*. Gilberto Cotrim. São Paulo: Saraiva, 2002; *História Temática: Terra e Propriedade*, 7a série. Andrea Montellato, Conceição Cabrini, Roberto Catelli Junior. São Paulo: Scipione, 2005; *História do Sistema UNO de Ensino*, de Nicolina Luiza de Petta; *História 3 – coleção Anglo*. Cláudio Vicentino e José Carlos Pires de Moura; Brasil: uma História em Construção/Volume 2. José Rivair de Macedo e MarileyOliveira. Editora do Brasil; Livro Público de Sociologia do Governo do Paraná, Ideologia, Katya Picanço; Livro Público de História do Governo do Paraná, O Estado Imperialista e Sua Crise, Altair Bonini e Marli Francisco; *Livro Público de Geografia do Governo do Paraná*, capítulo “Dinheiro Traz Felicidade”, Gisele Zambone.

tendem a surgir no setor de serviços das cidades”. Nesse caso, a reportagem insinua ser justo que a concentração de terras expulse o homem do campo, afinal haverá empregos de sobra nas cidades.

- Sobre os Estados Unidos e sua ação imperialista, os manuais escolares devem evidenciar que a influência do país norte-americano em outros países se deve “à pujança de sua economia, alcançada graças a um sistema que incentiva a inovação constante – e que permite a criação de novas tecnologias, como internet, ou remédios. A globalização é um fenômeno irreversível e com muitos aspectos positivos, como o investimento de países mais ricos nos mais pobres”. Em nenhum momento, mencionam-se as teorias de dependência econômica, a Divisão Internacional do Trabalho, entre outras que explicam como o atual modelo de desenvolvimento econômico privilegia a concentração de riquezas em poucas nações do planeta e aumenta as disparidades sociais.

Na reportagem, há ainda a foto de uma criança expondo falsamente sua contrariedade ao livro. Ao lado, uma mãe¹⁵¹, onipresente e zelosa, preocupada com as más influências recebidas pelo filho na escola.



¹⁵¹ Com o objetivo de criar uma identificação do leitor com a reportagem, buscou-se reproduzir a história de uma família de classe média que sofre sérias ameaças pelo livro didático. Neste caso, trata-se da família da vereadora Mayra Ceron Pereira, do partido Democratas de Lajes (SC), que fazia oposição ao Governo Federal na época.

O mais irônico é o fato de os jornalistas acharem que, ao defender seus princípios ideológicos, não estariam doutrinando seus leitores, como o fazem maciçamente por meio dos principais meios de comunicação do país.

Em um ano, novos artigos denunciando livros didáticos foram publicados por diferentes jornais e revistas, em muitos casos contendo críticas a coleções de Geografia. A reportagem “Livros didáticos com teor político ideológico preocupam educadores”, publicado no jornal a Gazeta do Povo¹⁵² de Curitiba em 23/09/2007, por exemplo, afirmava que os livros *A Nova Geografia*, de Demétrio Magnoli e Regina Araújo e *Brasil, Sociedade e Espaço*, de José Willian Vesentini, estavam “sendo questionados por trazerem conteúdos ideologizados”.

Em agosto de 2008, foi a vez da revista *Veja* resgatar o assunto em diferentes reportagens¹⁵³ que mereceram a capa da revista sob o título “O inssino no Brasiu è ótimo”¹⁵⁴. Desta vez o alvo foram 130 livros didáticos de Língua Portuguesa, História e Geografia¹⁵⁵. Dentro deste semanário, três artigos procuraram desfazer não só as políticas públicas educacionais em curso naquele momento, como alertar pais de alunos de escolas particulares sobre o “perigo” representado pelos livros didáticos, corroborando com a ideia de que os mesmos também eram responsáveis pela má qualidade do ensino, principalmente por trazerem “informações distorcidas por miopias ideológicas”. De acordo com a reportagem “Muitos professores brasileiros (...) idolatram personagens arcanos sem contribuição efetiva a civilização ocidental, como o educador Paulo Freire¹⁵⁶, autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização” (Revista *Veja* nº 2074, 20/08/2008, página 82).

¹⁵² Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/livros-didaticos-com-teor-politico-ideologico-preocupam-educadores-ank3jdtob5zvogi3bqk1wrary>, acesso em 11/11/2016.

¹⁵³ A revista dedicou 12 páginas ao assunto, dividido em três artigos: “Prontos para o Século XXI”, “Neutralidade como dever” e “Você sabe o que estão ensinando a ele?”, este último, com um enunciado muito próximo ao proferido pela coluna de Ali Kamel e a reportagem de capa da revista *Época*, pública quase um ano antes e citados anteriormente.

¹⁵⁴ A frase ironiza uma pesquisa realizada pela Revista, na qual a maioria dos pais e professores, de escolas públicas e privadas, considerava o ensino no Brasil ótimo ou bom.

¹⁵⁵ Na reportagem foram feitas 37 menções referentes a 27 obras. Coleções de História, como citadas na reportagem: Apostila de História COC; Apostila de História Objetivo (2007); História do Brasil (Editora Atual); História Integrada (Objetivo); Apostila de História Pitágoras; Das Cavernas ao Terceiro Milênio 3 (Editora Moderna); História (Editora Moderna); Vivência e Construção, História (Editora Ática); Projeto Radix, História (Editora Scipione); História Moderna e Contemporânea (Editora Ática). Coleções de Língua Portuguesa, como citadas na reportagem: Português: Linguagens (Atual Editora) e Apostila de Português COC.

¹⁵⁶ Ao noticiar a morte de Paulo Freire, na edição 1495 de 14 de maio de 1997, *Veja* afirmou que seu método de ensino era ultrapassado e que em “nenhuma latitude” ele teria alfabetizado adultos em massa. E complementa: “com o golpe militar, em 1964, foi preso e mandado para o exílio. Os críticos de sua obra afirmam que o golpe salvou o educador de um fracasso retumbante e o alçou ao panteão da glória intelectual”.



Dentre as passagens de livros citadas nas reportagens, 15 fazem menções a 11 diferentes coleções de Geografia. Para julgar os livros, no entanto, *Veja* não consultou nenhum geógrafo ou educador dessa área do conhecimento¹⁵⁷. Apenas promoveu novos recortes enunciativos, descontextualizados de suas obras, com comentários superficiais e algumas vezes jocosos, como ao comparar o neoliberalismo à cantora britânica Amy Winehouse, como demonstramos na tabela a seguir.

Tabela 3.5 – Recortes de enunciados de Livros didáticos de Geografia em reportagem da Revista *Veja* (20/08/2008).

Livro/ Coleção	Autor	Passagem do livro	Comentário
Apostila Geografia COC	Vários	Embora os robôs tenham trazido grande contribuição para o desenvolvimento industrial, o avanço da tecnologia contribuiu para o aumento do desemprego (estrutural) mundial.	O avanço da robótica resultou em mais e melhores empregos no médio prazo. O desemprego só é prevalente no mundo atualmente em países de baixa inserção tecnológica.
Geografia do Brasil (Editora Moderna)	Marcos A. Coelho e Lygia Terra	Dos chamados mercados emergentes, como a China e a Índia, o Brasil é o único que aderiu totalmente ao neoliberalismo, o que	Com 40% da riqueza nacional nas mãos do estado, o maior empregador do país, gastos sociais generosos e despesa pública que cresce acima da variação do PIB, o

¹⁵⁷ De acordo com a reportagem, os especialistas consultados para avaliar os livros foram os economistas Mailson da Nóbrega e Sérgio Vale; o filósofo Roberto Romano e os historiadores Marco Antônio Villa e Octaciano Nogueira. Nenhum geógrafo ou professor de Geografia foram citados.

		provocou a desarticulação de setores estratégicos e a perda das conquistas econômicas e sociais.	Brasil está para o neoliberalismo assim como Amy Winehouse está para a temperança.
Geografia do Brasil (Editora Moderna)	Marcos A. Coelho e Lygia Terra	Basta apertar um botão, via internet, para desvalorizar a moeda e ocasionar desequilíbrios financeiros e instabilidade política em certo país (...)	Simplificação tola produzida por má-fé e desconhecimento do funcionamento básico dos mercados internacionais de moeda.
Geografia do Brasil (Editora Moderna)	Marcos A. Coelho e Lygia Terra	Os interesses das grandes empresas multinacionais, de um jeito ou do outro, guiaram a evolução dos países, ultrapassando as fronteiras e sobrepujando a economia dos estados.	Em países democráticos, em que as instituições funcionam, as multinacionais não tem poder de ditar rumo nenhum. Elas, sim, contribuem para o crescimento, ao atrair investimentos, aumentar a arrecadação de impostos e criar empregos.
Apostila de Geografia (Anglo)	Vários	A primeira experiência concreta de aplicação de ideias socialistas ocorreu na Rússia, com a Revolução de 1917. (...) Para consolidar o domínio sobre as áreas mais distantes foram feitas maciças migrações de russos com incentivo do Estado.	A mentira a serviço da ideologia. O que o autor chama de “migrações de russos com incentivo do estado” foram, na verdade, deportações em massa de pessoas inconvenientes transportadas em vagões de gado.
Geografia 8ª série (Quinteto Editorial)	Sônia Castellar e Walter Maestro	A China era um dos países mais pobres do mundo e as mudanças instaladas e estruturadas por Mao Tsé-Tung promoveram o crescimento econômico do país.	Sob Mao Tsé-tung, 30 milhões de chineses foram assassinados e outros 70 milhões morreram de fome.
Geografia 8ª série (Quinteto Editorial)	Sônia Castellar e Walter Maestro	Os meios de comunicação em massa são formadores de opinião, que divulgam apenas as ideias de seu interesse.	O autor está em boa companhia. Foi exatamente essa a justificativa dada pelo ditador Fidel Castro ao fechar os jornais em Cuba e lançar órgão monopolista oficial de “formação política”, o diário Granma.
Geografia Crítica Vol.2 (Editora Ática)	José Willian Vesentini e Vânia Vlach	Foi para acabar com as grandes diferenças sociais existentes na economia de mercado, originadas das profundas desigualdades entre patrões e empregados, que esses países (socialistas) adotaram a planificação da economia.	A planificação central da economia socialista é um dogma marxista-leninista que, na prática, criou profundas desigualdades entre comissários comunistas e o povo.
Geografia Crítica Vol.3 (Editora Ática)	José Willian Vesentini e Vânia Vlach	Se há alguns anos os países ex-socialistas não eram rigorosamente subdesenvolvidos – pois eliminaram a dependência provocada pelas empresas estrangeiras e as violentas desigualdades sociais -, hoje veem crescer novamente muitas características de	Nenhum país ex-socialista está em pior situação agora do que quando submetido ao centralismo econômico e político comunista.

		subdesenvolvimento.	
Geografia Geral e do Brasil (Editora Harbra)	Paulo Roberto Moraes	Os líderes (do G-8) querem que os demais países acreditem que a adoção de certas políticas globais beneficia a todos, diminuindo as diferenças entre ricos e pobres. Porém, na prática, o que se verifica é diametralmente oposto a isso.	A afirmação é enviesada. As políticas globais propostas pelo G-8 enriqueceram a população dos países pobres que adotaram.
Geografia, Homem e Espaço (Editora Saraiva)	Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco	A reestruturação do estado chinês envolve (...) o fim de uma série de benefícios sociais, como o sistema socialista de habitação gratuita. Isso está provocando um aumento do desemprego.	A abertura da economia enriqueceu a China e a taxa de desemprego caiu pela metade nos últimos três anos.
Geografia, Ensino Médio (Editora Ática)	Tércio Barbosa Rigolin Lúcia Marina Alves de Almeida	Sem dúvida, a chamada sociedade de consumo, na qual, para ser feliz, não basta consumir o necessário, mas, se possível, também o supérfluo, acabou por conferir às relações do homem com o meio ambiente um caráter extremamente agressivo.	O autor poderia esclarecer primeiro qual sociedade não é de consumo. A comunista? Nenhum regime conseguiu poluir mais a terra, a água e o ar que o comunista.
Construindo a Geografia. 8ª Série. (Editora Moderna)	Regina Araújo, Raul Borges Guimarães, Wagner Costa Ribeiro	Por meio da televisão, as empresas transformam as unidades familiares em consumidoras de seus produtos e estabelecem padrões de comportamento.	Os espectadores são reduzidos a seres desprovidos de vida inteligente.
Projeto de Ensino de Geografia (Editora Moderna)	Vários	A globalização reproduz e aprofunda as antigas desigualdades sociais: parcela significativa da população mundial é excluída do consumo de bens e serviços essenciais.	Parcela significativa da população mundial sempre esteve excluída do consumo de bens e serviços essenciais. A globalização do sistema capitalista de economia de mercado aliada à democracia burguesa diminuiu o número de pobres no mundo de 56% da população para 23%.
Geografia, Espaço e Vivência (Atual Editora)	Andressa Boligian, Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Garcia	Para muitos estudiosos, o modelo de desenvolvimento capitalista, baseado em inovações tecnológicas, na busca do lucro e no aumento contínuo dos níveis de consumo, precisa ser substituído por outro, que leve em consideração os limites suportáveis da natureza e da própria vida.	Se há alguma esperança de poluir menos a natureza, ela está na criatividade e no ritmo de inovações propiciadas pela economia de mercado.

Fonte: Revista Veja nº 2074, 20/08/2008, páginas 78 a 84.

Apenas uma autora de Geografia, a Professora Livre Docente da Faculdade de Educação (USP), Sônia Castellar, foi consultada pela reportagem. Ao publicar apenas a frase

“Eu e todos os meus colegas professores temos, sim, uma visão de esquerda – e seria impossível isso não aparecer em nossos livros. Faço esforço para mostrar o outro lado” (CASTELLAR in Veja nº 2074, página 86), a reportagem buscou legitimar a sua tese de que os livros de Geografia eram, de fato, ideologizados.

Após essas primeiras “ondas” de cerceamentos midiáticos, o período entre 2009 e 2011 foi marcado por uma aparente trégua da Grande Mídia com os autores de livros didáticos e suas editoras. Uma das hipóteses foi o fato de a Crise Econômica Mundial, que desencadeou um “tsunami” nos mercados financeiros a partir do final de 2008, possa ter abalado as convicções fervorosas em defesa do capitalismo em crise. Fato que se torna notório ao se analisar os comentários emitidos pelos economistas consultados pela revista *Veja* que, em 2008, apontavam as multinacionais como responsáveis apenas por “contribuir com o crescimento, atrair investimentos, aumentar a arrecadação de impostos e criar empregos”, quando, o que se viu nos Estados Unidos naquele período, foi exatamente o oposto, exigindo do Estado Norte-americano uma ação imediata para salvar grandes conglomerados financeiros e industriais.

Tendo em vista a fragilidade em focar temas socioeconômicos, em 2011, o alvo das críticas foi uma coleção de Língua Portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA) chamada *Por uma Vida Melhor*, de autoria de Heloísa Ramos, parte de uma obra coletiva escrita com outros 13 autores de diferentes disciplinas¹⁵⁸.

No capítulo intitulado “Escrever é diferente de Falar” a autora discorre sobre a concordância das palavras, abordando tanto a norma culta padrão como suas variações populares. Com isso, a autora apresentou como legítimas as falas populares e buscou respeitar as discussões mais atuais sobre normas linguísticas, inclusive as que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, formulados durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2001).

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são

¹⁵⁸ AGUIAR, C. A. et al. *Por uma vida melhor*. Coleção “Viver, Aprender”. Volume 2/ Multidisciplinar. São Paulo: Editora Global, 2010.

variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita (BRASIL, 1997, p. 82).

Desta forma, buscando não discriminar as formas pelas quais muitos alunos de EJA se expressam, a autora diz ser possível falar “os peixe” sem que isso signifique que esta é a forma correta na linguagem culta. Pelo contrário, o livro apenas reconhece que existem essas variações e, obviamente, deixa claro que a escola busca ensinar a norma padrão.

O fato de não ter discriminado a fala popular foi o bastante para uma nova irrupção na mídia, ávida em promover mais um ato de censura. Novamente, os telejornais das organizações Globo saíram na frente, com reportagens e editoriais intitulados “MEC defende que aluno não precisa seguir algumas regras da gramática para falar de forma correta” e “MEC distribui livro que aceita erros de português”.

Figura 3.6 – Difusão da notícia relativa à Coleção Por Uma Vida Melhor



Fonte: Elaborado pelo autor.

E assim, o processo de aforização e construção de simulacros se proliferou pelos grandes veículos de comunicação, produzindo, novamente, enunciados destacados na forma dos títulos das notícias veiculadas:

“Inguinorança” (Folha de São Paulo, 15/05/2011)
“Uma defesa do erro de português” (Folha de São Paulo, 16/05/2011)
“Livro para inguinorantes” (Jornal do Brasil, 16/05/2011)
“A indignação dos brasileiros sensatos detém a ofensiva dos professores de ignorância” (Veja, 17/05/2011)
“Pedagogia da ignorância” (Estado de São Paulo, 18/05/2011)
“As lições do livro que desensina” (Veja, 20/05/2011)
“Fale errado, está certo” (Folha de São Paulo, 20/05/2011)
“Os adversários do bom português” (Veja, 25/05/2011)
“O assassinato da Língua Portuguesa” (Isto É, 25/05/2011)

Em todos os casos se evidenciou a incitação de um pensamento único contra o livro didático, permeados de dissimulações, ironias e ataques desprovidos de embasamentos linguísticos. Mais do que isso, subliminarmente muitos jornalistas buscavam associar a obra didática ao Ministério da Educação, ao Governo Federal e, não raro, ao ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, ignorando que a obra levava em consideração preceitos colocados nos PCNs publicados no governo antecessor.

Tal deformação tem origem na plena aceitação do uso impróprio do idioma por parte do ex-presidente Lula, cujos erros de português se tornaram inimputáveis, por supostamente simbolizarem a mobilidade social brasileira. Corrigi-los ou cobrar o uso correto da língua pelo primeiro mandatário da nação viraram ato de preconceito. Eis o resultado da celebração da ignorância, que, junto com a banalização do malfeito, vai se confirmando como uma das piores heranças do modo PT de governar. (KRAMER, 2011)¹⁵⁹

Dada a enorme repercussão midiática, a Procuradora Geral da República Janice Ascari ameaçou entrar com processo criminal contra os autores, contando com o apoio de diversos jornalistas. E esse não se configurou no único ato de repressão ao livro. No Rio de Janeiro, o deputado Átila Nunes, do Partido Social Liberal (PSL), apresentou Projeto de Lei (Nº4070/2011¹⁶⁰) para proibir a distribuição do livro nas escolas do estado.

Ao se aprofundar no tema e consultar alguns linguistas¹⁶¹, a Procuradora, no entanto, recuou em sua acusação e o inquérito civil foi arquivado pelo Ministério Público

¹⁵⁹ KRAMER, Dora. Por uma Vida Pior. O estado de São Paulo, 17/05/2007. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral.por-uma-vida-pior-imp-,720255>. Acesso em 30/10/2016.

¹⁶⁰ Projeto em tramitação. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/f4b46b3cdbba990083256cc900746cf6/149c0afc7a9fb64b832578930063e6a1?OpenDocument>. Acesso em 30/10/2016.

¹⁶¹ ASACARI, Janice. Recebendo e Prestando Esclarecimentos. Disponível em: <http://janiceascari.blogspot.com.br/2011/05/recebendo-e-prestando-esclarecimentos.html>. Acesso em 30/10/2016.

Federal. Como argumento, o Procurador da República do Distrito Federal, Peterson de Paula Pereira, afirmou que a mídia “transmitiu a ideia de que o indigitado livro pudesse ensinar a língua portuguesa de modo errado aos estudantes, quando, na verdade, o Ministério da Educação propôs à sociedade a introdução e reflexão acerca da linguística”¹⁶².

A coleção de Língua Portuguesa recebeu o apoio de dezenas de intelectuais, pesquisadores, educadores, linguistas e escritores que foram em defesa da obra. Além disso, alguns textos acadêmicos também buscaram desconstruir o discurso aforizante promovido pela grande mídia (Barona e Cox; Betim; Gomes e Pádua).

Em resposta a pressão intimidadora da imprensa, a ONG Ação Educativa, responsável pela obra, publicou um dossiê “Por uma Vida Melhor” reunindo vários desses artigos. Nele são apresentados variados pontos de vistas que demonstram, de forma clara e elucidativa, quais princípios foram defendidos na obra de Língua Portuguesa voltada à educação de jovens e adultos.

O reconhecimento da diversidade linguística, longe de ser prejudicial, é uma condição *sine qua non* para uma escola democrática e inclusiva, que amplia o conhecimento do aluno sem menosprezar sua bagagem cultural. A imposição de uma única forma de usar a língua, rechaçando as demais variedades como manifestações de inferioridade mental, é um ato de violência simbólica e mutilação cultural inaceitável. (LUCCHESI, 2011, p.48)

3.1.3. Escola Sem Partido

Uma quarta onda de “perseguições” aos livros didáticos emergiu a partir do final de 2014 e tomou impulso nos anos seguintes, tendo como mote os Projetos de Lei 867/ 2015 em tramitação na Câmara dos Deputados, e PLS 193/2016, no Senado, que propõem a inclusão, entre as diretrizes e bases da educação nacional, do Programa da Escola Sem Partido¹⁶³. O alvo agora não seriam apenas as obras didáticas, mas também o próprio trabalho docente.

¹⁶² Ação Educativa. Ministério Público freia obscurantismo e arquiva processo. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/component/content/2652?task=view>. Acesso em 30/10/2016.

¹⁶³ Projeto de autoria do Deputado Federal Izalci Lucas (PSDB/DF) em tramitação na Câmara dos Deputados desde 23 de março de 2015. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 13/11/2016. Projetos de lei semelhantes já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Alagoas, Ceará, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal. (BRASIL, Câmara dos Deputados: 2015)

De acordo com a justificativa contida neste projeto, a “liberdade de ensinar não se confunde com liberdade de expressão; **não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente** (*grifo é meu*), sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa. (*idem*, p.5)”.

Estendendo tal cerceamento à produção dos livros didáticos: “De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei” (*idem*).

O contexto histórico, da crise política e econômica brasileira, e o acirramento dos posicionamentos ideológicos intensificados após a reeleição da Presidente Dilma Rousseff (PT) em 2014, trouxeram à tona velhas discussões. Ganhou impulso novas articulações midiáticas contra os livros didáticos - principalmente os de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, tendo como base o possível caráter ideologizador dos mesmos.

Embora o movimento da Escola Sem Partido tenha surgido em 2004 e já tivesse sido mencionado em outras reportagens veiculadas pela Grande Mídia, o momento político que se instaura no país a partir de 2014 o coloca em evidência com mais força e maior apoio de diferentes atores sociais. Novas irrupções e aforismos surgem agora em favor desse movimento, como na convocação feita por um colunista da revista *Veja* em novembro de 2014.

Você que faz parte da elite financeira e intelectual do país, que representa a sua liderança. Pois eu pergunto a você: qual foi a última vez que leu um livro didático de história ou geografia adotado pela escola do seu filho? Se você for como a maioria dos pais, deve fazer muito tempo. Você sabe que seus filhos estão ouvindo nas escolas diatribes contra o capitalismo e a burguesia brasileira (leia-se: você) e elogios ao modelo cubano e outros lixos socialistas? Provavelmente não sabia. (...) é ótimo que a nossa elite ganhe muito dinheiro, progrida e tenha condições de passar um tempo em Miami, Paris ou onde bem lhe aprouver, mas que só isso não basta: precisamos de uma elite empenhada em alterar a realidade do país (...). Já passou da hora de termos uma escola apolítica, sem doutrinação, que consiga fazer com que nossos alunos pensem e tenham os instrumentos para pôr de pé seus sonhos de vida. Não podemos nos furtar desse debate nem adiá-lo. Ele começa hoje, na sua sala de jantar, na escola de seus filhos. Aproveite essa liberdade enquanto a temos. (IOSHPE, 2014)¹⁶⁴

Novos *slogans* surgem nas manchetes de jornais e redes sociais, dando início a outro processo de aforização. Recortes enunciativos buscam criar consenso junto à opinião pública para legitimar a ação censora.

5 exemplos de como a doutrinação ideológica atua na educação brasileira (Blog Sputniks, 15/07/2015)

É ético usar a sala de aula pra 'fazer a cabeça' dos nossos alunos? (Revista Época, 29/02/2016)

A lavagem cerebral de esquerda de hoje vai virar piada amanhã. (Revista Época, 08/03/2016)

Ministério Público investiga se livros do MEC têm viés ideológico. (Portal IG, 10/03/2016)

O combate à doutrinação ideológica nas escolas (Olhar Atual, 13/06/2016)

Pais e alunos deveriam criticar doutrinação nas escolas (Folha de São Paulo, 04/09/2016)

Como referência aos objetivos do Escola Sem Partido em propor a censura dos livros didáticos - fortemente ecoados pela Grande Mídia - examinamos 15 artigos publicados nas páginas dessa Organização e de seus filiados ou simpatizantes¹⁶⁵.

Embora defendam uma escola sem partido, o que colocam, na realidade, é a deslegitimação de qualquer pensamento alinhado às teorias críticas, em especial às

¹⁶⁴ IOSHPE, Gustavo. "Estamos acabando com o país", (09/11/2014) in veja.com, disponível em <http://veja.abril.com.br/educacao/gustavo-ioschpe-estamos-acabando-com-o-pais/>, acesso em 13/11/2016.

¹⁶⁵ Sites pesquisados: Escola Sem Partido (<http://www.escolasempartido.org/>); Blog do Professor Luís L. Diniz Filho (<http://tomatadas.blogspot.com.br/>); Instituto Liberal (<http://www.institutoliberal.org.br/>); <http://reaconaria.org/>; Família Bolsonaro (<http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/>); Associação Cultural Montfort (<http://www.montfort.org.br/>); <http://www.noticiasagricolas.com.br/>; Blog Militar (<http://montedo.blogspot.com.br/>).

materialistas históricas e dialéticas, em detrimento de uma agenda positivista e neoliberal, conforme constatado no quadro a seguir.

Tabela 3.7 – Livros didáticos de Geografia citados no site da Escola Sem Partido

Livro/ Coleção	Autor(es)	Passagem criticada	Comentário
Sistema de Ensino Ser 2º ano (Editora Abril)	José Willian Vesentini	A cidade, hoje o local de moradia da maioria dos brasileiros, reflete muito bem essa característica do capitalismo "selvagem": os investimentos estatais voltam-se primordialmente para obras e serviços que beneficiarão as grandes empresas ou os bairros mais ricos, e as camadas populacionais de baixa renda são entregues à própria sorte.	(...) é normal nas sociedades livres que as pessoas mais pobres tendam a buscar as áreas mais limítrofes das cidades, porque lá os terrenos e os aluguéis são mais baratos. No entanto, aos poucos as facilidades como luz, esgotos e serviços privados como supermercados, farmácias, escolas e outros vão se consolidando. Se melhor não ocorre no Brasil, é porque nosso sistema de urbanização é pesadamente estatal, e portanto, lento e corrupto.
Sistema de Ensino Ser 2º ano (Editora Abril)	José Willian Vesentini	Citação da poesia “Os homens da terra”, de Vinícius de Moraes. Senhores Barões da terra Preparai vossa mortalha Porque desfrutais da terra E a terra é de quem trabalha Bem como os frutos que encerra (...)	Ora é o agronegócio que sustenta as mesas dos brasileiros com comida boa e barata (...) O que já produziu o MST, o maior latifundiário do país, além da indústria da invasão e das favelas rurais onde os assentados são proibidos de produzir e condenados a viver eternamente de cestas básicas?
Geografia, Espaço e Vivência. 7º ano, 2009. (página 50) (Atual Editora)	Andressa Boligian, Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Garcia	Analisar e extrair dados da pirâmide etária é fundamental para compreendermos melhor a nossa sociedade. As informações extraídas podem auxiliar o governo dos municípios, dos estados e da União a executar melhor suas ações sociais e a planejar suas ações futuras.	os autores incorrem em um fatalismo estatólatra, atribuindo ao estado todas as responsabilidades pela provisão de toda a sorte de facilidades e benefícios (...) Com isto, liminarmente afastam dos estudantes – crianças de 10 a 13 anos - a opção de criticar os problemas sociais brasileiros com base em uma ética pautada pelas liberdades individuais e pela iniciativa privada.
Geografia, Espaço e Vivência. 7º ano, 2009. (página 58) (Atual Editora)	Idem	(...) grande parte dos agricultores proprietários de pequenos e médios estabelecimentos rurais recebem do governo recursos técnicos e financeiros insuficientes para atender às suas necessidades.	Uma economia de mercado, a princípio, não deve necessitar de financiamentos externos de origem estatal para a produção, a não ser por razões muito especiais. Em uma autêntica economia de mercado, a poupança própria é a primeira responsável pelo financiamento da produção.
Geografia, Espaço e Vivência. 7º ano, 2009. (página 66) (Atual Editora)	Idem	De acordo com vários especialistas, muitos dos problemas existentes no espaço rural brasileiro poderiam ser resolvidos caso o país promovesse uma ampla reforma agrária.	(...) a quem a organização do sistema agropecuário deve servir: à população – os consumidores - ou ao assentamento de agricultores despreparados e incompetentes? Além disso, em nenhuma grande potência agrícola mundial jamais houve nenhuma reforma agrária.

Geografia, Espaço e Vivência. 8º ano, 2011. (página 26) (Editora Saraiva)	Idem	Nas sociedades capitalistas, a acumulação de capital torna-se possível porque há duas classes ou grupos sociais distintos: os capitalistas e os trabalhadores.	(...) tal afirmação omite que a maioria dos empresários trabalha muito, e a bem da verdade, sem gozar muitos dos direitos trabalhistas conferidos aos seus próprios empregados
Geografia, Espaço e Vivência. 8º ano, 2011. (página 26) (Editora Saraiva)	Idem	O salário não corresponde ao valor real daquilo que é produzido pelo trabalhador, ficando o capitalista com o excedente, ou seja, o lucro.	Fato é que jamais algum economista marxista conseguiu definir o valor ideal do homem-hora (...)
Geografia, Espaço e Vivência. 8º ano, 2011. (página 49) (Editora Saraiva)	Idem	A maneira como o capitalismo se organiza e se desenvolve tem sido apontada como a principal causa dos grandes dilemas que enfrentamos, ou seja, esse sistema não tem sido capaz de assegurar uma convivência harmoniosa entre os seres humanos e destes com a natureza. Nessa perspectiva, muitos estudiosos afirmam que a profunda crise pela qual passa o mundo de hoje é gerada pelo sistema capitalista.	Que estudiosos são esses? A crise atual tem sido criada pelo sistema capitalista ou pelo progressivo intervencionismo estatal?
Geografia, Espaço e Vivência. 8º ano, 2011. (página 51) (Editora Saraiva)	Idem	O socialismo que foi implantado nos vários países do mundo não seguiu exatamente o modelo inspirado na teoria de Marx e Engels.	Trata-se de flagrante mentira: Primeiro, porque Marx defendeu ostensivamente a emergência da ditadura do proletariado e a aniquilação de povos considerados inferiores, tais como os mexicanos, irlandeses e poloneses, e segundo porque nunca houve uma proposta terminativa do paraíso socialista.
Geografia, Espaço e Vivência. 8º ano, 2011. (página 109) (Editora Saraiva)	Idem	Sobre Cuba: “priorizou de maneira absoluta os setores de saúde e educação, fato que proporcionou uma expressiva melhora nas condições de vida da população”.	As melhoras de saúde e educação não passam de propaganda oficial. Não se pode falar de educação em um país onde a informação é absolutamente censurada. (...) Quanto à saúde, é fato sabido que os médicos cubanos recorrentemente não logram demonstrar conhecimentos mínimos quando buscam reconhecimentos em diversos outros países, inclusive o Brasil.
Geografia, 2009. Página 167. (Scipione)	Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira	Foi Karl Marx, um dos mais influentes pensadores alemães do século passado, quem desvendou o mecanismo de exploração capitalista, que é a essência do lucro, chamando-o de mais-valia.	(...) a explicação da teoria do valor trabalho tornou-se tão sumária que ao aluno não resta nada além de decorar a ideia de que o valor criado pelo operário em sua jornada de trabalho é sempre maior do que o salário recebido em troca.
Apostila Sistema de Ensino COC	Vários	Uma das graves contradições relaciona-se à economia: na sociedade capitalista quase todos trabalham para gerar	Marxismo puro, simples assim.

		riquezas, mas apenas uma minoria burguesa se apropria dela.	
Geografia 5ª série (Editora CIB-Cisbrasil)	Antônio A. Primo e Hugo Montenegro	Texto de Stedile ilustrando o dia-a-dia de um assentamento.	Apresenta visão tendenciosa sobre a questão da reforma agrária.

Fonte: Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria>. Acesso em 13/11/2016. Organizado pelo autor.

O movimento da Escola Sem Partido, buscando maior legitimidade, também recebeu apoio de professores ligados às universidades, entre os quais Luís Lopes Diniz Filho, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para esse professor, a prática de um debate político entre alunos dos ensinos fundamental e médio não é aceitável. Porque, para ele, “crianças e adolescentes não costumam se interessar por política” (DINIZ FILHO, 2013, p.146).

Diniz Filho ainda repudia professores, em especial de ciências exatas e biológicas, que exercem tal prática. Como se, dominados por uma racionalidade lógica e neutra apenas, os mesmos não pudessem tecer comentários críticos sobre a energia nuclear, para ficar neste exemplo, e que tal exercício não fosse uma prática política.

Esse autor sugere que a censura se estenda a uma ação do Estado, ao propor que o sistema de avaliação do MEC possa impedir que livros didáticos alinhados com a Geografia Crítica sejam distribuídos, com o argumento que se constituem em instrumentos de doutrinação. Para Diniz Filho (2013, p.205), “como a academia não tem debatido internamente a mistura de militância político-partidária com reflexão teórica e filosófica (...) tal tarefa vem sendo realizada por parte da imprensa”, com artigos de jornalistas como Reinaldo Azevedo.

Outro professor simpatizante do movimento Escola Sem Partido, Anselmo Heidrich, formado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), publicou em seu blog que “disciplinas que sejam mais sujeitas a interpretações que análises factuais, como geografia (parte desta) e história sejam optativas”¹⁶⁶. Excluir ou diminuir aulas de qualquer disciplina, em especial na área de humanidades, também é um exercício de censura.

Logo, o Escola Sem Partido, com amplo apoio das classes dominantes e dos setores mais conservadores da sociedade, vem promovendo diferentes ações de censura

¹⁶⁶ HEIDRICH, Anselmo. Como lidar com seu professor doutrinador. Disponível em: <http://interceptor.blogspot.com.br/2016/09/como-lidar-com-seu-professor-doutrinador.html>. Acesso em 14/11/2016.

velada e explícita. Isto se dá por meio da intimidação de professores e pais de alunos, no cerceamento a livros didáticos e até mesmo incitando a criação de leis que proibam que visões críticas sejam ensinadas em sala de aula¹⁶⁷. Por trás da defesa da neutralidade política, ideológica e religiosa e do pluralismo de ideias no ambiente escolar, seus associados, na realidade, defendem à censura aos professores e autores de livros didáticos.

Nós dependemos da atuação de todos os pais e mães para que este verdadeiro assédio sobre os jovens comece a ter fim. (PIRES, Klauber Cristofen¹⁶⁸)

Senhores pais e mães, senhores professores probos! Ajudem a denunciar este livro. Se ele está sendo usado na escola dos seus filhos ou de seus alunos, prestem queixa ao estabelecimento, bem como ao Ministério Público, e cooperem com esta denúncia, divulgando-a ao máximo. (PIRES, Klauber Cristofen¹⁶⁹)

Pais! Mães! Mestres honestos! Precisamos dar um basta, e isto se faz pela cobrança de todos nós. (PIRES, Klauber Cristofen¹⁷⁰)

Estas apostilas têm de ser proibidas e as escolas-parceiras e o COC têm de ser responsabilizados. (MACEDO, Mírian¹⁷¹)

Com a “queda” da presidente Dilma Rousseff e a instauração de um Governo apoiado pelos setores mais conservadores da sociedade, em abril de 2016, novas intervenções ocorreram na educação, com medidas buscando alterar a estrutura do ensino e o currículo. Uma das ações tomadas pelo novo governo foi a Medida Provisória (MP) 746 de 2016, que propôs a reestruturação do Ensino Médio, com forte impacto na área de humanidades. Ao dar maior ênfase no ensino técnico, essa proposta acarretará a diminuição de aulas de Geografia e História.

Percebe-se, assim, que os interesses de uma parcela neoconservadora da sociedade brasileira, associada a setores da mídia tradicional, busca uma associação ao Estado para fazer valer sua postura autocrática e censora.

¹⁶⁷ A ONG mantém um site com modelos das Leis para serem implantadas nas diferentes esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal). Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 15/11/2016.

¹⁶⁸ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/449-doutrinação-ideológica-escolar-geografia-e-portugues-jose-william-vesentini-sistema-de-ensino-ser-ed-abril-2-ano-ensino-medio>. Acesso em 13/11/2016.

¹⁶⁹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/381-doutrinação-ideológica-escolar-geografia-espaco-e-vivencia-8-ano>. Acesso em 13/11/2016.

¹⁷⁰ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/344-flagrante-de-doutrinação-ideológica>. Acesso em 13/11/2016.

¹⁷¹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/19-luta-sem-classe>. Acesso em 14/11/2016.

O filósofo franco-argelino Louis Althusser (2010), ao discorrer sobre os aparelhos ideológicos do Estado, demonstra claramente como a classe dominante busca estabilizar sua ideologia agindo nas diferentes instituições sociais (família, igreja, escola, imprensa etc.). Ora, para assegurar sua perpetuação no poder, portanto, não basta que se domine o discurso veiculado pelas mídias, faz-se necessário estar presente nas famílias e, principalmente, nas escolas.

Acenando uma proposta liberal para o ensino no Brasil, o articulista midiático do jornal Folha de São Paulo, Luís Felipe Pondé, sugere que se façam maciços investimentos na produção de um pensamento solidamente de direita que possa vigorar nos ambientes escolares.

O pensamento liberal no Brasil não tem raiz na camada intelectual, artística ou acadêmica. E, sem essa raiz, ele será uma coisa de domingo à tarde. A única saída é se as forças econômicas produtivas que acreditam na opção liberal financiarem jovens dispostos a produzir uma teoria e uma historiografia do Brasil que rompa com a matriz marxista, absolutamente hegemônica entre nós. Institutos liberais devem pagar jovens para que eles dediquem suas vidas a pensar o país. Sem isso, nada feito. (PONDÉ, 2016¹⁷²)

Tal afirmação nos remete a alegoria do Barão de Münchhausen - ironizada por Löwy (1987) - para o qual seria possível sair de um atoleiro puxando os próprios cabelos. Pondé, a serviço da mídia e das classes sociais mais favorecidas, ignora - ou se faz ignorante - ao não expor os grandes esforços de diferentes intelectuais que se dedicaram a teoria do conhecimento ao longo dos últimos dois séculos. Pensadores como Weber, Popper e Durkheim – só para ficar nesses - são constantemente referidos por autores mais alinhados ao discurso liberal e axiologicamente neutro, sem que, com isso, se construa de fato uma ciência livre de ideologias ou de julgamento de valores.

Na realidade, cercear e excluir livros didáticos das salas de aula é apenas uma faceta promovida por meio da articulação da mídia em defesa dos interesses da classe dominante. Um de seus receios – evidenciado em muitas das reportagens - era o de que o governo do Partido dos Trabalhadores pudesse utilizar esse aparelho ao seu favor. Não foram

¹⁷² A História do Brasil do PT. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizfelipeponde/2016/04/1761876-a-historia-do-brasil-do-pt.shtml>. Acesso em 14/11/2016.

poucas as vezes que os jornalistas tentaram associar os livros didáticos à administração petista.

Livros aprovados pelo MEC criticam FHC e elogiam Lula. (Folha de S. Paulo)

Deputado tucano acusa PT de 'lavagem cerebral' nas escola e apresenta projeto para criminalizar o assédio ideológico. (Huffpost/Editora Abril, 20/05/2015)

Embora o período em que os governos dos Presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) estiveram no poder não tenha representado uma ruptura com algumas estruturas tradicionais da política e da economia, não raro, setores reacionários da sociedade, apoiados pela Grande Mídia¹⁷³, buscavam aproximar a imagem deste ao comunismo, resgatando a velha dicotomia vigente no período da Guerra Fria. O Ministério da Educação, cujos ministros¹⁷⁴ sempre estiveram próximos à cúpula partidária, tornou-se, por conseguinte, um dos principais alvos dessa campanha.

Conforme exemplificado nas “ondas” de cerceamento a diferentes coleções didáticas, tal exercício de contrapropaganda política associada aos constantes aforismos seriam capazes de manipular facilmente a opinião pública. Tal simulacro sobre as obras educativas tinha o objetivo de reavivar na mente dos pais de alunos a velha retórica dos “comunistas comedores de criancinha”. Assim, propositadamente, fazia-se acreditar de que os livros defendiam, sem críticas, governos totalitários, como os de Mao Tse-tung e Fidel Castro ou o uso da violência no processo da reforma agrária ou na instituição de territórios urbanos¹⁷⁵.

O uso de argumentos “rasteiros” serviria de subterfúgio para deslegitimar o pluralismo de ideias e a proeminência de um pensamento crítico à sociedade capitalista, necessários a uma educação emancipatória. Portanto, conforme Horkheimer *apud* Löwy (1987:139), “a apologia contemporânea de uma ciência ‘livre de julgamentos de valor’ não é senão uma tentativa de reduzir a reflexão teórica a um humilde criado completamente a serviço dos objetivos institucionais da sociedade industrial”.

¹⁷³ Dois fatos levaram a um acirramento das críticas da Grande Mídia ao Governo de Dilma Rousseff: Um primeiro, associado aos cortes de verbas públicas destinadas a esses meios de comunicação e um segundo, devido ao avanço das discussões sobre o Marco Regulatório da Mídia no Brasil, que propunha diminuir a concentração dos meios de comunicação nas mãos de poucas famílias e oligarquias políticas e garantir maior pluralidade e diversidade.

¹⁷⁴ Principais nomes a assumir o MEC durante os Governos Petistas: Cristovam Buarque (2003-2004); Tarso Genro (2004-2005); Fernando Haddad (2005-2012); Aloizio Mercadante (2012-2014) e José Paim (2014-2015).

¹⁷⁵ Outra ameaça veiculada pela Escola Sem Partido, mas sem o consenso midiático, é o da “ideologia de gênero”. Por trás desse conceito, alguns setores da sociedade buscam deslegitimar o avanço das políticas de respeito às diversidades sexuais.

A alusão ao fascismo, apresentada no início desse capítulo, nunca foi tão atual. Ao invés da ascensão de um único ditador, presenciamos o domínio de uma sociedade notadamente movida por discursos aforizantes construídos pelas mídias e disseminados pelas redes sociais em prol de um pensamento unidimensional e alienante.

Somos todos escritores, só que alguns escrevem, outros não.

José Saramago

4. Com a palavra os autores

Em uma palestra proferida na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1969, Michael Foucault se propôs a debater “O que é um autor?”¹⁷⁶. Nesta ocasião, o filósofo francês expôs a seguinte colocação:

(...) a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce e se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 1969, p.20)

Foucault entende, portanto, o autor não apenas como um indivíduo que redige um texto, mas como um princípio que dá unidade e coerência a um discurso. Como colocou Azevedo Neto (2014, p.159), Foucault não desejou aniquilar o sujeito das Ciências Humanas, mas retirá-lo do papel central da ordem dos discursos e coloca-lo como uma construção instituída, ele próprio, por vários discursos.

Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que escreve e o que não escreve (...). (FOUCAULT, 2014, p.27)

¹⁷⁶ Transcrito e publicado em Bulletin de la Société Française de Philosophie, 63º ano, nº 3, julho-setembro de 1969. (Société Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.), disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/276782/mod_resource/content/1/Foucault%20Michel%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20autor.pdf. Acesso em 02/12/2016.

Esse questionamento, que busca negar que o autor seja uma voz soberana e única, encontra respaldo em outros importantes linguistas. Em 1968, Roland Barthes, em *A Morte do Autor*, já havia discorrido sobre a dificuldade em precisar a identidade de quem escreve uma obra, para o qual é a linguagem, e não o autor, quem fala. Para Barthes (2014, p.64) “um texto é feito de escritas múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram uma com as outras em diálogo, em paródia, em contestação”.

Para Maingueneau (2010) haveria várias dimensões para se determinar a emergência de um autor. Em primeira instância estaria uma autoralidade dispersa, como ocorre em textos produzidos por jornalistas ou até mesmo no sermão de um padre. Ao reunir seus textos e publica-los em um livro, tanto o jornalista como o sacerdote estariam dando maior consistência a sua autoralidade. Em terceira instância - aqui considerado plenamente um autor - ele precisa ser reconhecido e ter criado uma ‘imagem de autor’. O número de citações em revistas de grande prestígio ou um ensaio publicado por um editor de expressividade conferiria a ele um elevado nível, sendo assim visto como um *auctor* efetivo, fonte de autoridade. O estágio máximo seria atingido quando, até mesmo textos comuns, como rascunhos, cartas privadas, diários etc., fossem publicados.

Maingueneau (2010, p.32), no entanto, afirma que em uma antologia destinada ao ensino médio, os autores do manual devem se apagar e apresentar-se como “mediadores de uma instituição restritiva”. Dessa afirmação, podemos entender, então, que os autores de livros didáticos sejam vistos como mediadores de um conjunto de textos escritos por outros.

No que concerne à produção de livros didáticos, Circe Bittencourt (2010, p.71) também relativiza o papel do autor, destacando que o livro didático é um produto construído por diversos profissionais (editores, técnicos e ilustradores). E reforça sua posição citando Chartier (1990, p.126): “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas”.

Ao observar alguns manuais de edição e editoração¹⁷⁷, Kazumi Munakata (1997), também relewa o fato de que o livro é uma produção coletiva incluindo a participação, além dos autores, de editores, redatores, projetistas, ilustradores, fotógrafos, leitores especialistas, editores de texto, gerentes de produção, revisores de prova, compositores, artistas de layout, encadernadores, entre outros. Para Munakata (1997, p.96), “o que se exige do autor do livro didático não é exatamente a qualidade de ter boa redação; há toda uma linha de montagem

¹⁷⁷ BURNS, Diane et al. 1990 Desktop publishing. Técnicas de editoração eletrônica. Rio de Janeiro, Campus, 1990; MEDEIROS, João Bosco et al. Manual de redação e revisão. São Paulo, Atlas, 1995.

editorial que elimina (ou ao menos reduz) as eventuais deficiências”; e complementa: “à medida que reduz a margem de autonomia do autor em relação a seu texto, aumenta, inversamente, a do editor”. Para justificar seu posicionamento, Munakata cita a passagem de um texto¹⁷⁸ da editora Atual que diz:

(...) A partir da entrega dos originais, tem início uma longa linha de produção, com cronograma definido e rigoroso. O editor, principal responsável pelo processo de produção do livro, faz a primeira das muitas leituras. Ele também encaminha o texto para leituras críticas, realizadas sempre por professores da área de que trata o livro, que atuam em sala de aula, vivenciando os problemas cotidianos da prática pedagógica, tanto em escolas públicas como privadas. (...) (*Ibid.*, p.94)

Umberto Eco e Marisa Bonazzi, ao analisarem alguns livros didáticos de grande circulação na Itália na década de 1960 e no início dos anos 1970¹⁷⁹, trazem a tona outra influência que atinge os autores: a vulgata. Eles afirmam que “para satisfazer a maioria, para não causar discórdias, para evitar suscetibilidades, para agradar a todos, procuram tais autores manter o livro didático ao nível do óbvio ululante, do corriqueiro, do acrítico, da imbecilidade respeitável” (ECO e BONAZZI, 1980, p.18).

Eustáquio de Sene, autor de livros didáticos de Geografia, reconhece algumas limitações impostas aos autores pelo poder do currículo, determinado pelas diretrizes curriculares, exames vestibulares e pela vulgata.

Com base em minha experiência de mais de 15 anos de autoria, posso dizer que os escritores de livros didáticos não têm todo esse poder de influenciar o currículo como muitos lhes atribuem. Na maioria dos casos sucumbem ao poder conformador dos currículos: estabelecidos pelo Estado, em suas três esferas, por meio de diretrizes/ parâmetros/ orientações, e isso aumentou com a institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as avaliações regulares para definir os livros que entrarão na lista de aprovados pelo MEC e poderão ser adotados pelos professores; impingidos pelos exames vestibulares mais concorridos, em escala regional, estadual e local; consolidados pela vulgata estabelecida no país todo, isto é, pelo currículo reificado.

¹⁷⁸ “Como se faz um livro”, de Vitória Rodrigues da Silva (editora de Ciências Humanas), incluído em uma publicação promocional da editora Atual.

¹⁷⁹ Nesse período, a Itália foi governada principalmente pelos Democratas Cristãos, conhecidos por se aliarem a diferentes partidos políticos com o objetivo de impedir que os comunistas chegassem ao poder. Dominou o parlamento do país entre 1946 e 1992. Disponível em: <http://www.globalsecurity.org/military/world/europe/it-political-parties-dc.htm>. Acesso em 22 de janeiro 2017.

Michael Apple (2002, p.71) nos chama atenção para outras três práticas corriqueiras: a existência de obras coletivas, não escritas apenas por um ou dois autores, mas sim por “escritores profissionais, com alguma orientação de estudantes finalistas e de acadêmicos”; o uso do nome de um catedrático(a) de grande prestígio apenas para valorizar a obra e, conseqüentemente, aumentar as vendas; e, por fim, livros escritos por “escritores fantasmas, orientados para a venda e não necessariamente com base naquilo que é necessário saber”.

Alain Choppin também enfatiza a necessidade de um trabalho coletivo na produção dos compêndios escolares, pois, de acordo com esse autor (2004, p.554), a “elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), comercialização e distribuição supõe formas de financiamentos vultosos (...) e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas”.

Dada essa multiplicidade de definições e fatores, nos perguntamos: quem afinal são as pessoas que estampam seus nomes nas capas dos livros didáticos de Geografia no Brasil? Tal indagação encontra referência no questionamento de Molina (1987, p.27), entre outros pesquisadores, que nos lembra da importância de se investigar quem são esses “autores”: qual seu prestígio? Formação? Títulos acadêmicos? Experiência? Ele testou seu livro? Está atualizado? Que referências existem ao seu respeito?

4.1. Autores de livros didáticos de Geografia

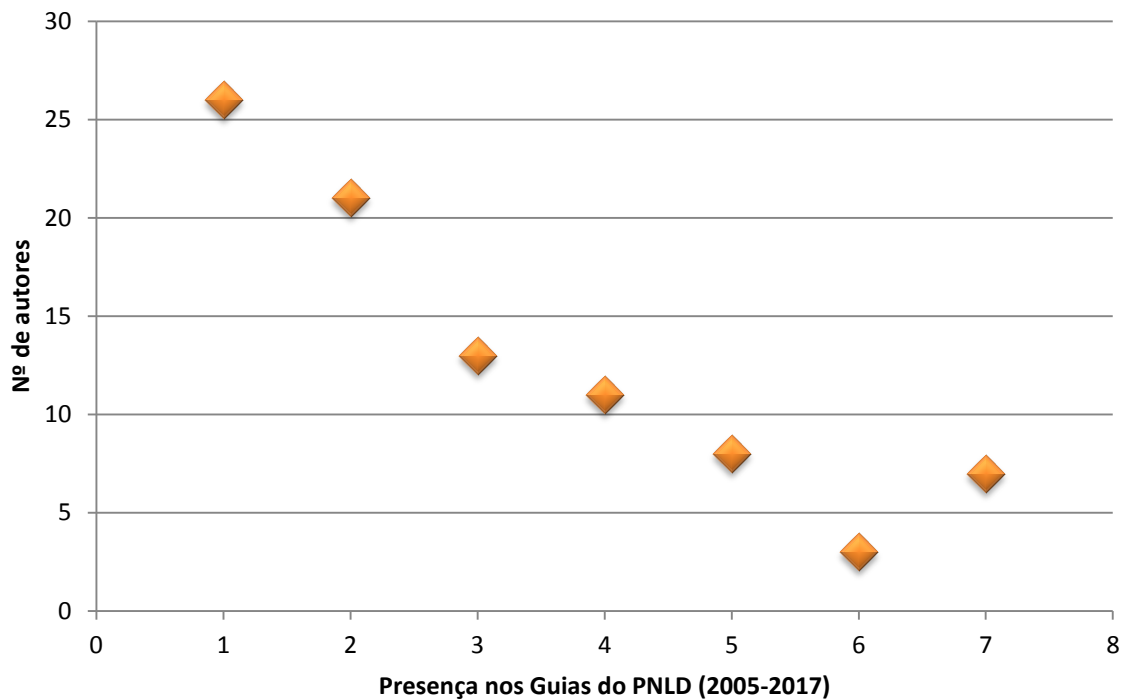
Para traçar o perfil dos profissionais que estampam seus nomes nas capas dos livros didáticos de Geografia, recorreremos inicialmente a todas as coleções de Geografia aprovadas nos Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD) dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio entre os anos de 2005 e 2017¹⁸⁰. Neste levantamento foram totalizadas 62 coleções, constando os nomes de 89 autores¹⁸¹. Nesta amostragem, nenhum nome esteve presente em todos os Guias de Livros Didáticos¹⁸², nos oito PNLDs analisados, conforme se observa no gráfico a seguir.

¹⁸⁰ Dados disponíveis nos Guias de Livros Didáticos disponibilizados na página do Fundo Nacional para a Educação (FNDE), <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>. Acesso em 22/11/2016.

¹⁸¹ Disponíveis em tabela, no anexo 4, por número de participações no PNLD.

¹⁸² Sete autores tiveram seus livros presentes em sete publicações do Guia; três, em seis. Oito nomes marcaram presença em cinco avaliações, enquanto outros onze apareceram em quatro. Treze autores tiveram suas coleções nos Guias de Livros Didáticos do PNLD de Geografia em três oportunidades, 21 apareceram duas vezes e 26 apenas uma vez.

Gráfico 4.1. Presença dos autores nos Guias de Livros Didáticos em PNLDs de Geografia (2005-2017)



Fonte: Fundo Nacional para a Educação (FNDE), <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>. Acesso em 22/11/2016. Gráfico elaborado pelo autor.

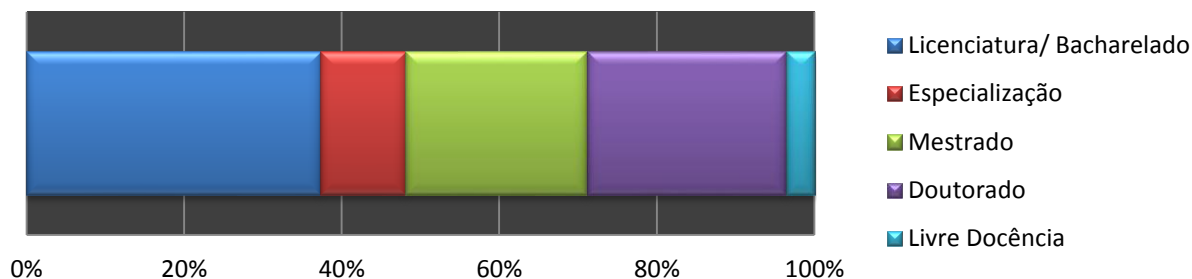
A segunda etapa foi a de investigar alguns dados sobre esses autores, tais como: formação acadêmica inicial (bacharelado e licenciatura); pós-graduação (mestrado, doutorado e livre docência); área de atuação profissional (instituição, universidade, escola) e local (cidade/ estado); experiência com educação no ensino básico e na escola pública e pesquisas realizadas em âmbito acadêmico. Como fonte primária, inicialmente, acessamos os Currículos Lattes disponíveis na plataforma do CNPq¹⁸³, dados disponíveis nas contracapas dos livros e, em última instância, blogs, sites e redes sociais da internet.

Ao contrário dos avaliadores do PNLD, cujos currículos foram obtidos em sua totalidade a partir da Plataforma Lattes, quase metade dos autores não possui a mesma preocupação em manter suas informações nesse banco de dados. Dos 89 autores pesquisados, apenas 52,8% (47 currículos) tinham seus dados na Plataforma Lattes, muitos deles desatualizados e incompletos. Em alguns casos a última atualização do currículo havia ocorrido há mais de 10 anos e muitos desses Currículos não compunham duas páginas. Exceção feita àqueles autores que estavam vinculados a alguma universidade.

¹⁸³ Busca de Currículos na Plataforma Lattes, disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em 22/11/2016.

Em parte, esse dado demonstra que apenas pouco mais da metade dos autores de livros didáticos de Geografia com obras aprovadas no PNLD possuem maior interesse na carreira acadêmica. Tal fato também pôde ser comprovado com o número de autores que realizaram pós-graduação. Neste caso, 37,3% haviam concluído somente bacharelado ou licenciatura; 10,8% fizeram alguma especialização; 23%, mestrado; 25,3%, doutorado e 3,6%, livre docência.

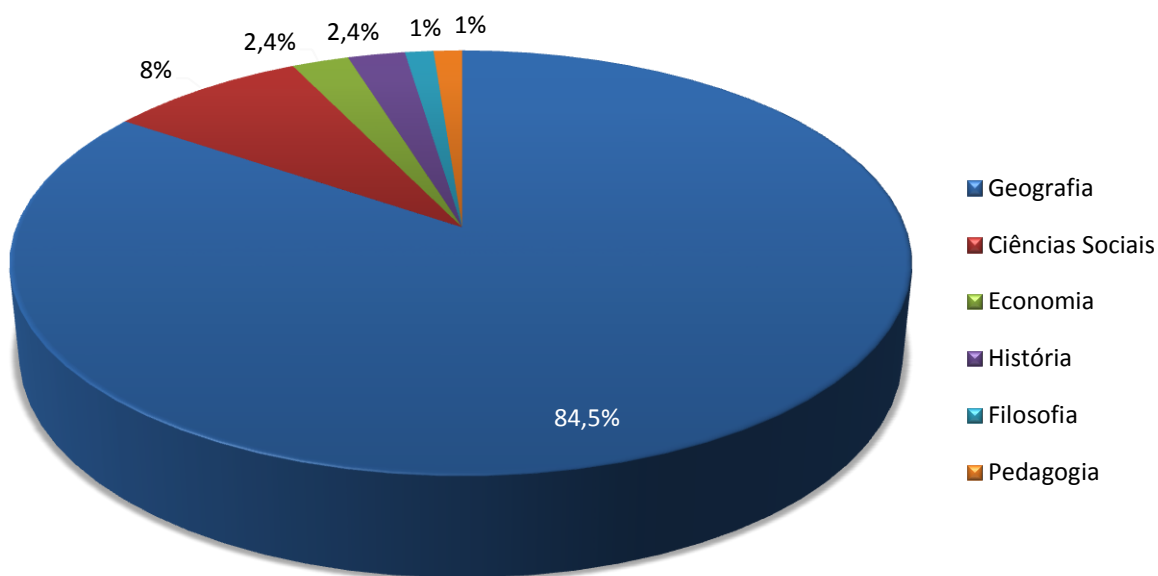
Gráfico 4.2. Formação acadêmica máxima



Fonte: Organizado pelo autor

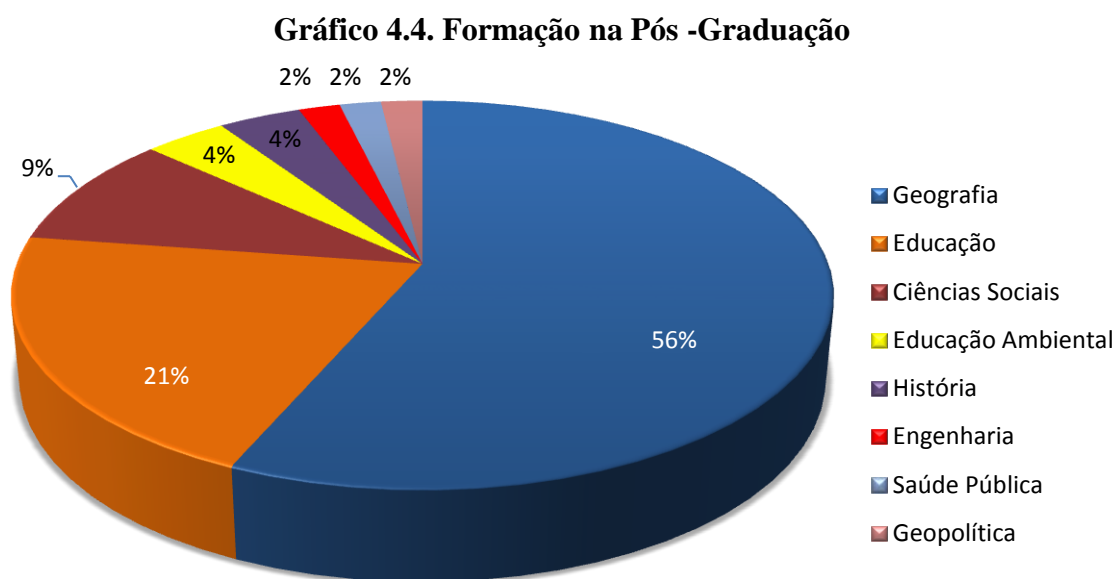
A formação inicial dos autores, como se esperava, é majoritariamente na área de Geografia (84,5%), seguido de Ciências Sociais (8,3%), Economia (2,4%), História (2,4%), Filosofia (1,2%) e Pedagogia (1,2%).

Gráfico 4.3. Formação na Graduação



Fonte: Organizado pelo autor

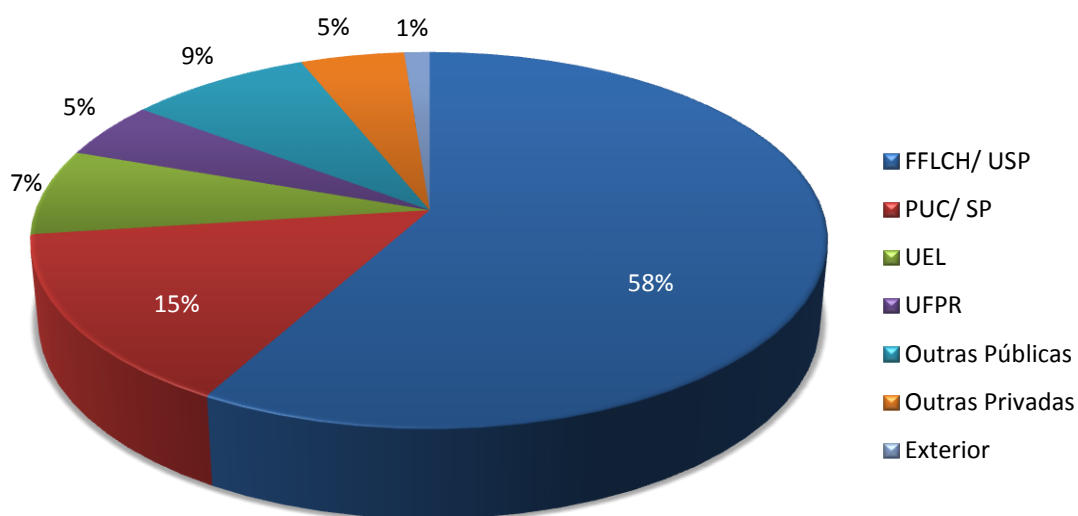
Na pós-graduação, embora a Geografia tenha se mantido como o campo disciplinar preponderante, com 56,6% dos autores se especializado nessa área, pode-se notar maior interesse em um aperfeiçoamento na área pedagógica (20,7%), seguido pelas Ciências Sociais (9,4%), Educação Ambiental (3,8%), História (3,8%), Engenharia (1,9%), Saúde Pública (1,9%) e Geopolítica (1,9%). Deve-se ressaltar, no entanto, que 13% dos autores de livros didáticos de Geografia não possuem nenhuma formação, seja na graduação, seja na Pós, em Geografia.



Fonte: Organizado pelo autor

Quanto às instituições em que esses autores concluíram suas graduações, 58% a fizeram na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, seguido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP), com 15%; Universidade Estadual de Londrina (UEL), 7%; e Universidade Federal do Paraná (UFPR), 5%. Outras sete universidades públicas (UFMG, UFRGS, UFBA, UNESP, UDESC, UNICAMP, UECE), quatro privadas (PUC/ Campinas, FMU, UNIFIEO, Ipiranga), e uma no exterior (Universtité Paris- Sorbonne) foram responsáveis pela formação de um autor cada durante a graduação.

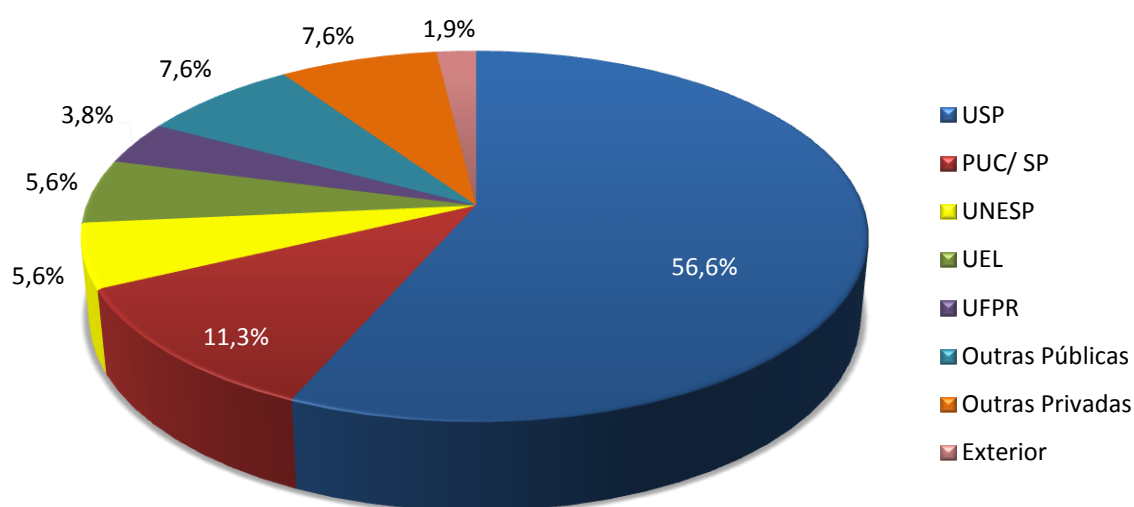
Gráfico 4.5. Instituição em que concluíram a Graduação



Fonte: Organizado pelo autor

No tocante à pós-graduação, manteve-se a hegemonia da USP (56,6%), seguida da PUC (11,3%). As universidades paraenses UEL (5,6%) e UFPR (3,8%) também marcaram presença. A Universidade Estadual Paulista (UNESP), com 5,6%, foi a única que apresentou um crescimento em relação às demais instituições de ensino superior na pós-graduação em relação à graduação.

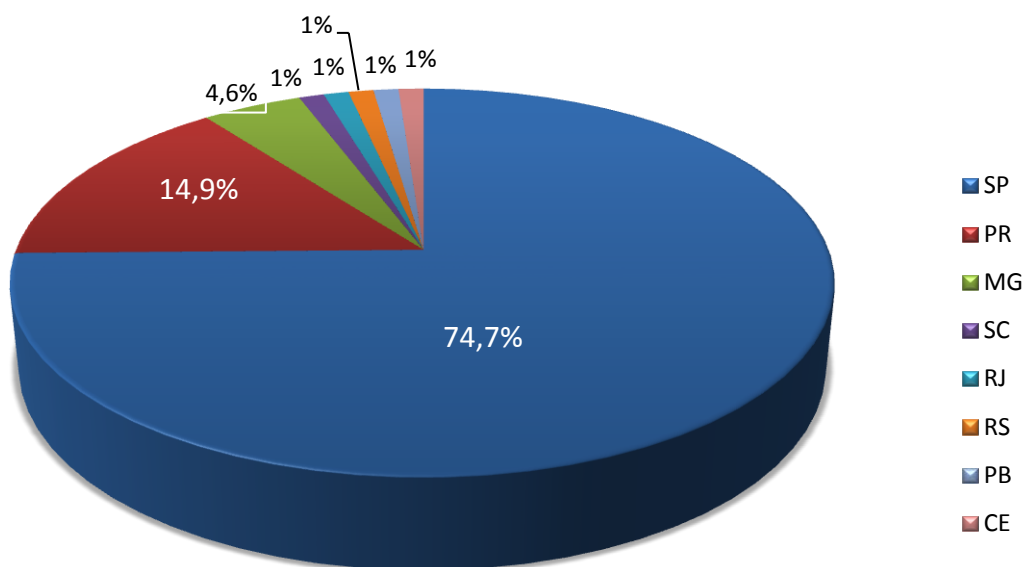
Gráfico 4.6. Instituição em que concluíram a Pós



Fonte: Organizado pelo autor

Esses dados indicam a forte polarização de autores vinculados à Universidade de São Paulo, em especial à FFLCH. Quando levado em consideração todos os níveis do ensino superior, dois em cada três autores tiveram parte de sua formação feita na USP. Outro aspecto que pode ser notado é a concentração de autores no estado de São Paulo. Considerando a atuação profissional, 74,7% - ou cerca de três em quatro autores - residem em território paulista, seguido por Paraná (14,9%), Minas Gerais (4,6%), Santa Catarina (1,2%), Rio Grande do Sul (1,2%), Rio de Janeiro (1,2%), Ceará (1,2%) e Paraíba (1,2%).

Gráfico 4.7. Estado em que exerce atividade profissional

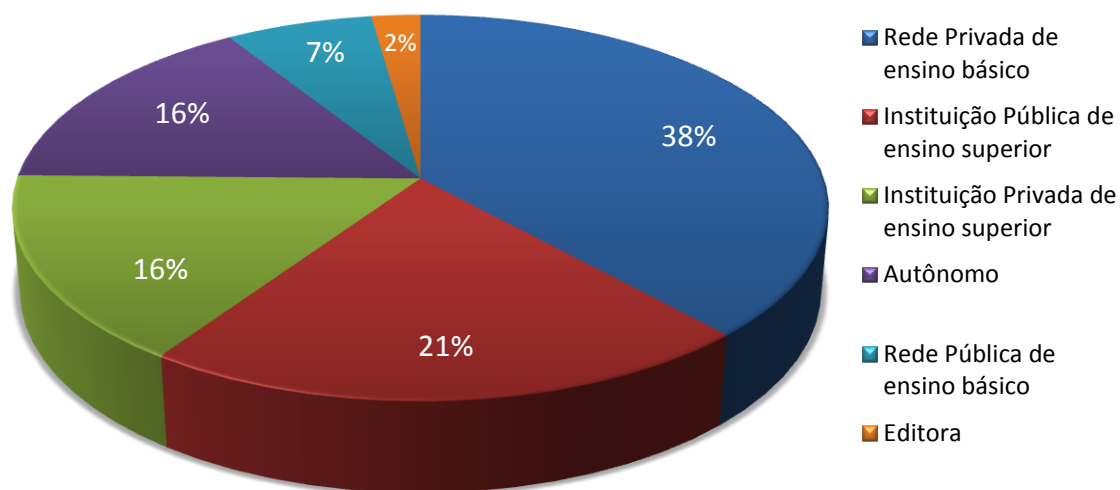


Fonte: Organizado pelo autor

Ao levar em consideração as regiões administrativas do IBGE, 80,5% estão na região Sudeste; 17,2%, na Sul; 2,3%, na Nordeste e nenhum nas regiões Norte e Centro-Oeste do país. Há também um predomínio de autores masculinos. Em relação ao gênero, 62% é composto por homens e 38%, por mulheres.

Observando o vínculo institucional dos autores, 38% são professores em colégios da rede privada de ensino; 21% lecionam em universidades públicas, ao passo que 16% estão em faculdades privadas. Apenas 7% dos autores de livros didáticos de Geografia atuam na rede pública de ensino básico, 2% trabalham em editoras e outros 16% são autônomos, se dedicando quase que exclusivamente aos livros didáticos.

Gráfico 4.8. Vínculo Institucional



Fonte: Organizado pelo autor

No tocante à relação dos autores com o ensino de Geografia, 68,5% demonstram em seus currículos terem atuado pelo menos um ano ou mais no ensino básico, sendo que 43% também afirmam ter lecionado em escolas públicas. Neste último caso, no entanto, as passagens foram rápidas, variando de um a cinco anos. Dentro da carreira acadêmica, apenas 14% defendeu uma tese ou apresentou uma dissertação de mestrado tendo como foco o ensino de Geografia.

Para poder avaliar as relações desses autores com os processos de correção, supervisão, mediação, controle, intervenção ou censura na produção de suas obras didática, entramos em contato por e-mail com 63 autores¹⁸⁴. Destes, 29 não responderam, 30 atenderam a solicitação¹⁸⁵ e apenas quatro se recusaram a participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada mediante aplicação de um questionário (anexo 5) dividido em três partes, cada qual com perguntas específicas sobre as possíveis interferências de editoras, do processo de avaliação do PNLD e de outros atores sociais, tais como pesquisadores, alunos, professores, pais, coordenadores pedagógicos, órgãos da imprensa, ONGs e movimentos sociais e as diferentes instâncias de governo (Federal, Estadual ou Municipal).

¹⁸⁴ Dentre os 89 autores listados, dois haviam falecido e outros 23 não foi possível estabelecer contato.

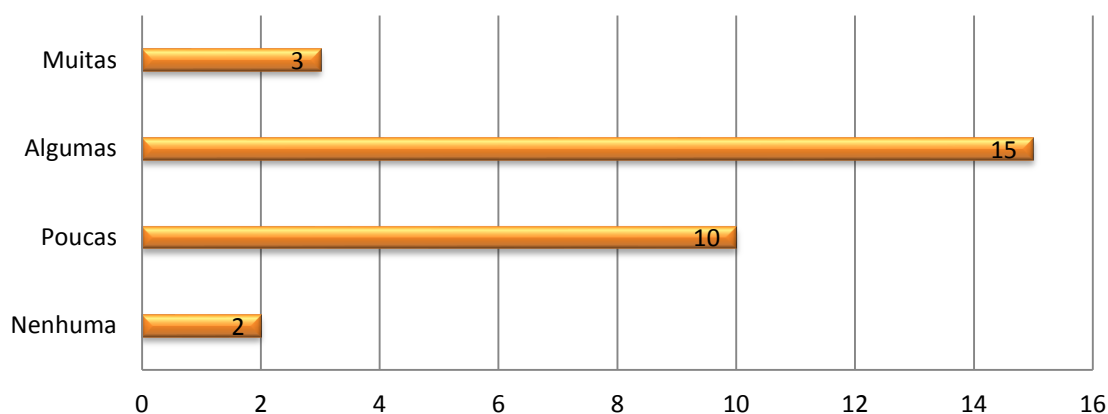
¹⁸⁵ Levando em consideração um total de 86 autores passíveis de responderem ao questionário, a amostra da pesquisa foi de 34,8% ou pouco mais de um terço.

4.2. Autores e editoras

O aspecto inicial averiguado pela pesquisa foi o da relação dos autores com as editoras, assim como possíveis subordinações e ingerências sofridas nessas empresas por intermédio dos diferentes agentes que nelas atuam, entre os quais editores¹⁸⁶, diagramadores e revisores. Conforme Chartier (1990, p.126) é necessário separar que, na produção de um livro decorrem dois dispositivos: “os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor”.

A primeira questão colocada aos autores é se eles haviam recebido orientação para fazer alguma alteração, inclusão, adaptação de conteúdo ou método na sua coleção, tendo como possibilidades de respostas: muitas, algumas, poucas ou nenhuma vez. Neste item, 93,5% afirmaram ter recebido ao menos uma forma de interferência, sendo que metade (15 autores) afirmou ter recebido algumas orientações; e 30% (10 autores), poucas. Apenas 10% dizem ter recebido muitas interferências por parte das editoras como pode-se observar no gráfico abaixo.

Gráfico 4.9. Recebeu alguma orientação na editora para fazer alguma alteração/ inclusão/ adaptação de conteúdo ou método na sua coleção?

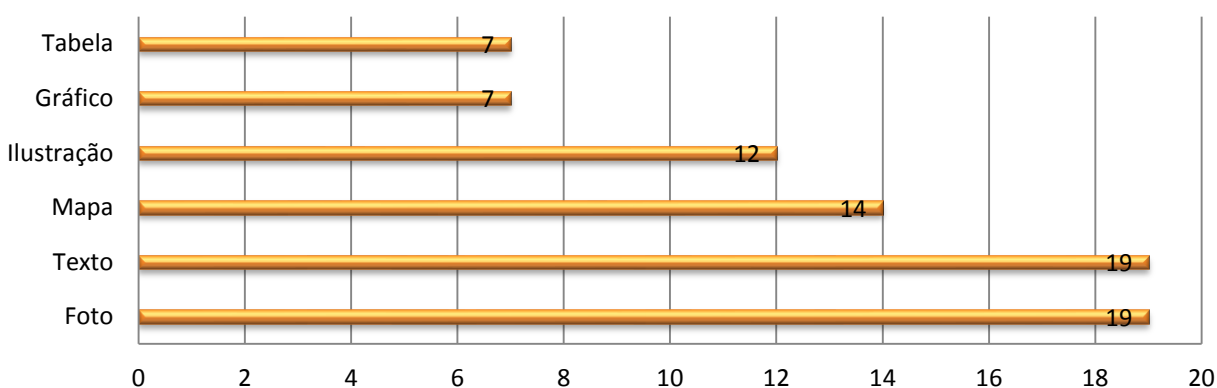


Fonte: Organizado pelo autor

¹⁸⁶ Um dado curioso sobre a formação dos editores é dado por Munakata (1997, p.121), no qual foi constatado que “esses profissionais da área editorial, ao menos os entrevistados, fizeram faculdade, mas nunca ou quase nunca exerceram a profissão para a qual foram formados. Por caminhos diversos chegaram ao editorial, quase sempre iniciando a carreira em funções subalternas”. Embora essa situação possa ter se alterado, tendo em vista a especialização dos editores, esse não foi um dado computado por essa pesquisa.

Solicitamos que os autores indicassem, dentre os principais itens que compõem o livro didático (texto, foto, mapa, ilustração, gráfico e tabela), quais aqueles que receberam indicações para alterações. As fotos e textos, com 63,3%, apareceram como item que recebeu maior interferência, mapas (46,6%) e ilustrações (40%). Gráficos e tabelas, cada um com 23,3%, foram os componentes que receberam menor número de citações.

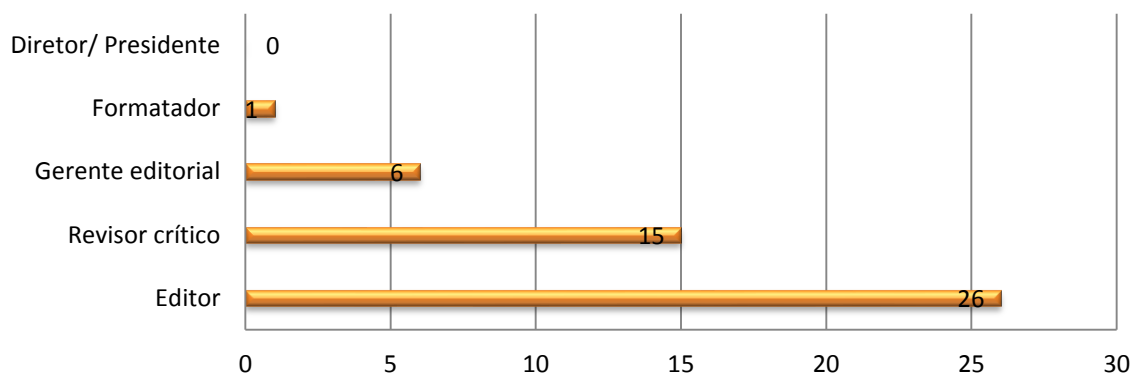
Gráfico 4.10. Itens que compõem o livro didático nos quais foram propostas alterações



Fonte: Organizado pelo autor

Tendo em vista os diferentes profissionais que atuam nas editoras e suas responsabilidades perante a produção de um material didático, perguntamos quem havia orientado as modificações no material, tendo como possibilidades de respostas: diretor(a)/presidente(a); gerente editorial; editor(a)(es), formatador/ diagramador (estúdio), revisor crítico e outros, sendo possível aos autores indicar um ou mais agentes mediadores.

Gráfico 4.11. Quem orientou a(s) modificação(ões)



Fonte: Organizado pelo autor

Como se pode notar no gráfico acima, 26 autores (86,5%) citaram a influência direta do editor; metade ressaltou a ação dos revisores críticos; 20% lembraram da atuação do gerente editorial e em apenas um caso fora citado o formatador/ diagramador do livro. Não houve citações a diretores ou presidentes das editoras demonstrando que, se há alguma interferência, essa não é feita direta ou explicitamente, mas sim por intermédios de seus subordinados.

Em uma pergunta seguinte, os autores foram interpelados se estavam de acordo com as modificações ou adaptações sugeridas, tendo como possibilidades de respostas: não concordou com nenhuma, concordou com algumas e concordou totalmente. Dos 28 autores que apontaram que suas obras sofreram alguma modificação, 19 (67,8%) afirmaram não ter concordado com todas as modificações sugeridas, ou seja, para esses autores sua coleção não fora publicada exatamente como se desejava. Por outro lado, nenhum autor afirmou ser contrário a todas as modificações sugeridas, vendo na ação dos editores uma colaboração.

No processo de leitura crítica ou técnica e posteriormente no processo de edição e produção (arte) é normal que o leitor crítico/técnico, editor ou diretor de arte façam sugestões de ajustes no texto e na diagramação com cortes e/ou acréscimos. No entanto, desde que entrei na editora, só aceito as sugestões com as quais concordo. Não vejo isso como uma interferência indevida, mas como parte do processo de produção de um livro didático, que é um trabalho coletivo¹⁸⁷.

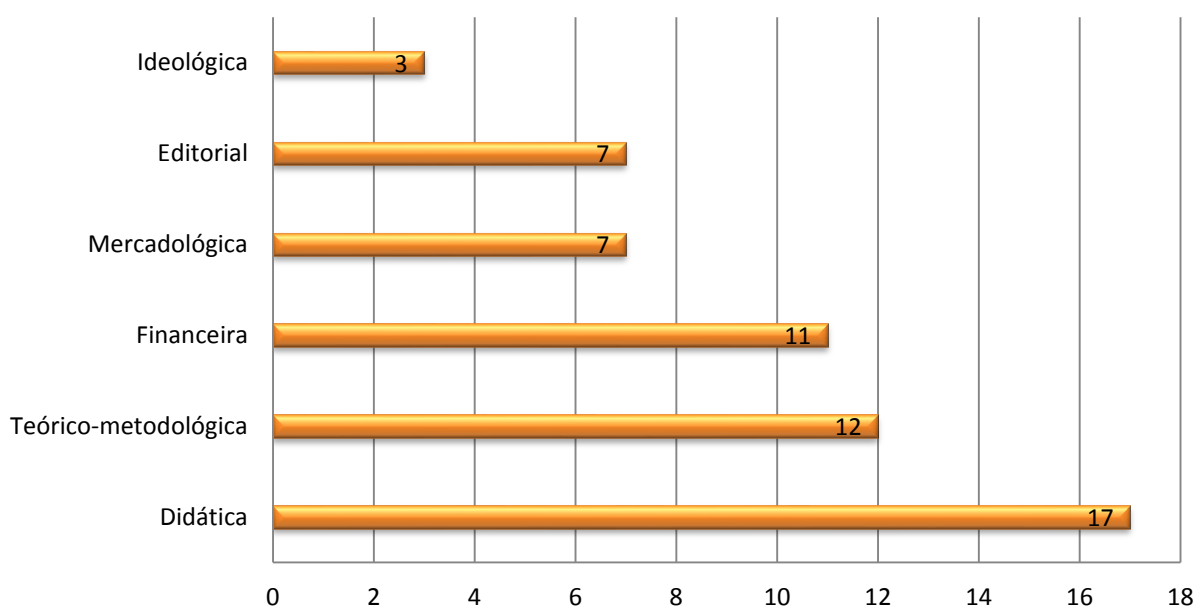
Tal afirmação reitera as teses apontadas por Foucault (1969) e Barthes (1968) no início deste capítulo que buscam relativizar a unicidade do trabalho autoral. No caso específico de uma coleção de livros didáticos – uma obra composta de 3 ou 4 livros para os alunos, acompanhadas de manuais do professor – esse fato é ainda mais verdadeiro. Ou seja, muito embora o autor tenha o papel de aceitar ou não sugestões, ele não escreve a obra sozinho, tratando-se, por conseguinte, de uma “obra coletiva”.

Dado o caráter plural das interferências possíveis na produção de um livro didático, questionamos quais seriam as razões dessas modificações/ adaptações, tendo como possibilidades de respostas: didática, ideológica, teórico – metodológica, mercadológica

¹⁸⁷ Tendo em vista que 57% dos autores optaram em manter o anonimato nesta pesquisa, assim como questionaram o fato de que a citação de alguns e a não citação de outros poderia levar a dedução de nomes, optamos, por questões éticas, não citar nenhum nome nesta pesquisa, guardando o direito de privacidade exigido pelos mesmos.

(vendas), financeira (custo)¹⁸⁸ e outros, sendo possível apontar um ou mais aspectos. Entre os aspectos mais citados além dos acima propostos, destaque para os editoriais, ou seja, modificações que se enquadram nas limitações impostas pelo número de páginas, edição de texto, inclusão de fontes e créditos, além de outros aspectos pertinentes aos editais do PNLD. Assim, obtivemos as seguintes respostas: 56,6% dos autores identificaram interferências de ordem didática; 40%, teórico-metodológica; 36,6%, financeira; 23,3%, mercadológica; 23,3%, editorial e apenas 10%, ideológica, conforme se pode visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 4.12. Qual a razão para que essa alteração fosse feita?



Fonte: Organizado pelo autor

Uma interferência teórico-metodológica citada por um dos autores tem relação direta com a imposição de padrões normatizadores da cartografia sistemática. De acordo com esse autor “caso os mapas não sejam elaborados com base na cartografia sistemática, são considerados pouco precisos. Trata-se de uma concepção de cartografia dominante na escola brasileira. Precisamos desenvolver mais a cartografia temática. Essa é uma discussão teórico-metodológica”. Tal referência, na realidade, está vinculada a atender as exigências dos editais do PNLD que obrigam que todas as obras didáticas contemplem:

15. escala adequada de representação dos fenômenos tratados;

¹⁸⁸ O aspecto financeiro está relacionado ao custo de produção da obra, ou seja, licenças de músicas, citações literárias, fotografias e ilustrações em geral.

16. legendas sintéticas, com cores definidas, evitando o excesso da informação a ser identificada e localizada no mapa, bem como datas, símbolos convencionais e demais créditos necessários para a identificação das fontes utilizadas;

17. orientação para o uso adequado dos pontos cardeais e colaterais, a partir da Rosa dos Ventos colocada ao lado dos mapas e figuras; (BRASIL, 2016b, p.58)

Para esse autor, no entanto, “há uma visão estreita do que seja mapa (todos precisam ter escala e indicação do Norte)”, por exemplo. Tal crítica encontra apoio em outra autora que afirma que “a exigência, por exemplo, de colocação da rosa dos ventos ao lado do mapa é absurda”. Nos mapas que foram produzidos para uma de suas coleções “foi mantida a orientação dos mapas (mapas mundi) e a informação no final da coleção de ‘nota cartográfica’ para que o professor e os alunos compreendessem a questão e a adoção da indicação da orientação nos mapas em escala mundial principalmente”.

Nesses dois casos, embora se configure uma interferência teórico-metodológica, fica claro que o papel do editor foi o de atender às exigências do MEC. Tal discussão será aprofundada mais adiante quando abordaremos a influência dos editais do PNLD sobre o trabalho de composição de um livro didático.

Um em cada quatro autores citou a questão de interferência mercadológica. O caráter mercadológico tem relação direta com as possibilidades de ampliar o mercado consumidor, buscando que a coleção didática se alinhe a determinadas expectativas de venda em relação a um público alvo. Um exemplo é aquele que visa atender professores com baixa formação e que, portanto, devem ser “rasos” de conteúdo e exigirem pouco do ponto de vista teórico-metodológico.

Como os livros são produzidos por empresas privadas, a razão mercadológica sempre estará presente. Professores e gestores não escolheriam livros com erros ou imagens e textos de difícil leitura. No mínimo, se escolhessem, deixariam de adotá-los em outras oportunidades.

Outra autora afirmou receber interferência dos editores para alterar mapas, gráficos, tabelas, ilustrações e textos visando tais adequações. Por se tratar de profissionais não formados em Geografia, a autora, no entanto, não acatava as sugestões.

Como disse acima no caso dos textos, nos quais não acatamos a mudança, tratava-se mais de uma questão de vendas. Segundo eles os professores não estavam acostumados com um determinado tipo de abordagem e que isso poderia influenciar na escolha dos professores e consequentemente na quantidade de vendas.

É interessante observar, neste caso, que embora a autora não tenha acatado a orientação do editor e que sua obra tenha sido publicada de acordo com os princípios dos autores da obra, tal coleção foi inscrita no PNLD seguinte em outra editora e, mesmo tendo sido classificada como a obra melhor avaliada no PNLD de 2008, deixou definitivamente de ser publicada desde então.

Quanto às interferências ideológicas, estas foram citadas apenas por três autores, mas são bastante representativas do ponto de vista conceitual. Em dois casos, os focos foram os movimentos sociais em luta pela reforma agrária e distribuição de terras.

Houve uma única vez, em minha primeira obra didática, que a gerente editorial sugeriu alterações de ordem ideológica. O conteúdo tratava de movimentos rurais e, segundo ela, não seria bem recebido por escolas mais conservadoras, o que poderia resultar em vendas menores. Porém, não acatamos a sugestão de alterações por ferir nosso próprio posicionamento.

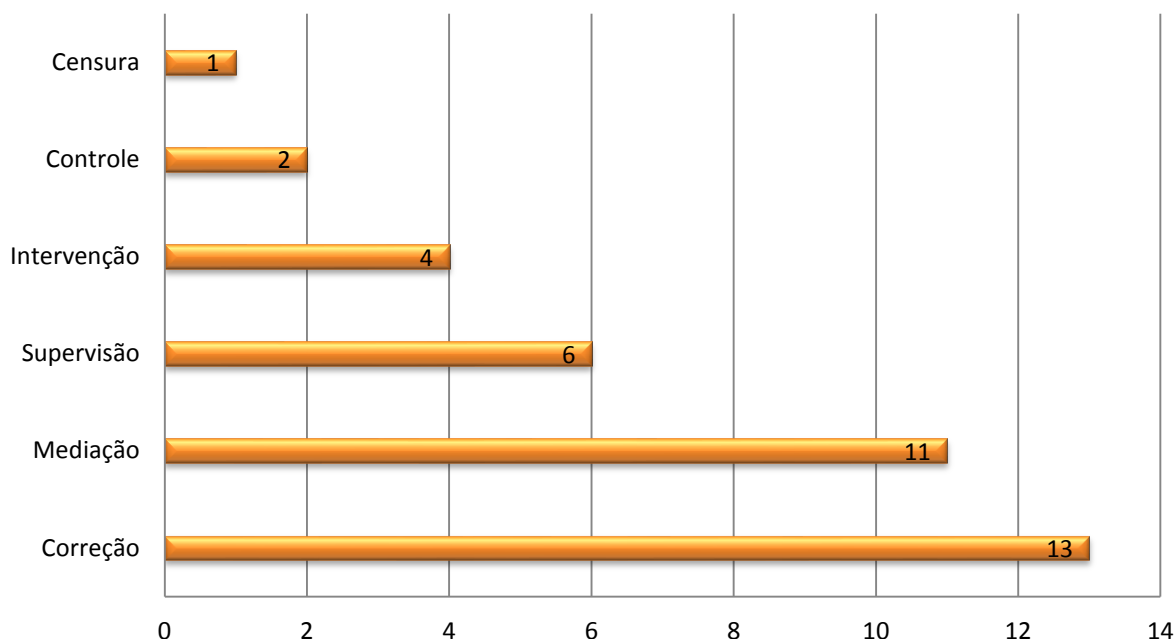
Outro caso, envolvendo o MST, foi classificado por um dos autores como uma interferência ideológica explícita, resultando em um caso de censura editorial.

Um caso específico foi censura sobre o MST. A Gerente editorial da época era bastante centralizadora e lia todos os capítulos antes de serem enviados para a diagramação. Ela ordenou que removêssemos o conteúdo sobre o MST, pois “invadiram a fazenda de uma amiga”. Conseguimos fazer passar pelo menos um boxe complementar que citava o movimento.

Nesse momento é importante dizer que as editoras, em si, não manifestam preferências ideológicas nas obras que publicam. Para elas será importante ter suas coleções aprovada e aceitas por grande parte dos professores. Vender é o que importa. Como bem colocou Munakata (1997, p.145) “A empresa não se filia a nenhuma ideologia ou corrente pedagógica; ou melhor, o mercado é sua ideologia. Se lançam vários livros didáticos de uma mesma disciplina para as mesmas séries é porque há nichos de mercado para cada coleção. É indústria cultural, sim”.

Tendo em vista essas interferências, perguntamos aos autores como eles classificariam o nível de alteração proposta em sua obra didática, tendo as seguintes possibilidades de resposta: censura, intervenção, controle, mediação, supervisão e correção, podendo ser citadas uma ou mais alternativas.

Gráfico 4.13. Como se configurou a interferência da editora na coleção



Fonte: Organizado pelo autor

A censura, como visto no exemplo acima, representaria a ação mais extrema de interferência na obra; enquanto a correção constituir-se-ia na mais branda. A intervenção e o controle também exercem uma função limitadora, mesmo que, nestes casos, não se configure um ato de repressão política ou ideológica contra a passagem, texto ou atributo designado pelo autor. Um exemplo de intervenção citado por diversos autores é o da exclusão de textos de terceiros, fotos ou outros materiais iconográficos que incidiam direitos autorais tendo, como justificativa, o alto custo do uso dos mesmos.

Usar fotos que a editora escolhe-se e não necessariamente a que foi indicada. Nisso não tive como interferir.

(...) alguns casos de textos (jornalísticos, poemas, literários) é preciso comprar o uso desse material, alguns casos devido o preço alto, tive que desistir do texto ou foto e optar por outro material.

Fotos atuais, com imagens que possam ser acessíveis (custo baixo), ou seja, que possam ser encontradas em agências que atuam no mercado. Não foi possível encomendar fotos.

Para alguns autores, no entanto, essa interferência faz parte da produção de uma coleção didática, não podendo ser classificado como controle ou intervenção.

Não houve nenhum tipo de controle, apenas uma recomendação em função do custo de encomendar uma foto produzida.

Outra forma de intervenção é relativa à interferência dos editores na edição dos textos, visando diminuir o número de páginas ou adequar a uma estrutura editorial pré-determinada. De acordo com um dos autores, tal ação determinou o “prejuízo para alunos e professores no sentido de terem na obra as informações necessárias para desenvolver a linha de análise/pensamento proposta na obra, bem como para a realização de exercícios e atividades”.

A mediação, por sua vez, designaria uma relação dialógica necessária entre ambos os atores envolvidos no processo de produção da coleção didática. O editor, nesse caso, é visto como um co-autor e a coleção didática assume o “status” de obra coletiva.

Não se trata de censura ou intervenção. Ninguém faz um livro sozinho. Aliás, os textos originais não são um livro. Eles se transformam em livro por meio do trabalho do Editor. A mediação dele é necessária e interessante. Sempre tive bons editores.

A supervisão, na maioria dos casos, teve como argumento maior a necessária adequação dos textos e demais atributos editoriais aos editais do PNLD.

O controle aqui está relacionado ao controle do próprio MEC, que na ausência de um currículo estabelece qualquer outro documento, mesmo que este não tenha a função específica. E a editora para seguir este controle fez a supervisão, orientando o uso do documento, mesmo sabendo que o mesmo não é um currículo.

Manter o padrão de informações solicitadas pelo PNLD, com respeito às fontes, indicação de coordenadas, indicação de orientação e indicação de escalas.

Orientações de mudanças de fotos para se adequar ao exigido pelo MEC. Ex. Ao tratar dos Estados Unidos falando da “Nova Guerra Fria” do período Reagan sugeri uma foto do personagem Rambo, ícone da ideologia daquele momento. Foi sugerido trocar a foto, pois nela ele estava com uma arma e isso não é permitido pelo MEC.

As correções foram as interferências mais citadas. Nesses casos, mediante argumentação comprovada por meio das diretrizes curriculares, editais ou em textos acadêmicos, os autores valorizaram a atuação de editores e revisores críticos.

A editora não pedia qualquer modificação de conteúdo ou dos temas tratados ou da abordagem do tratamento feita pelos autores. O que ocorria, normalmente, era na revisão onde eram detectados problemas

de indicação de fonte incompleta de informação, por exemplo; normatização de topônimos nos mapas, dentre outras complementações.

(...) as alterações sempre foram visando a melhoria da qualidade editorial sempre respeitando os princípios, as referências teóricas e metodológicas da Geografia proposta. Tivemos liberdade razoável para pensar o Ensino de Geografia da forma como acreditávamos que melhorasse a aprendizagem dos estudantes.

Outro argumento em defesa do processo de produção dos Livros Didáticos encaminhados pelas editoras reside no fato desta produção ser o resultado de um contrato, no qual ambas as partes possuem direitos e deveres na elaboração de uma coleção de livros. Ou seja, ao assinar o contrato, os signatários – sejam os autores ou os responsáveis jurídicos da editora – assumem essa coparticipação.

(...) as alterações (inclusive previstas em contrato) fazem parte do processo editorial, que tem o papel de corrigir e supervisionar, entre outros. Não assinalei “controle”, mas este existe na medida em que a editora tem o controle do processo, mas não no sentido de cercear o trabalho do autor. Acredito que a “censura” da editora deva ocorrer antes de firmar contrato com autores. Se o projeto não corresponde às expectativas da editora, muito provavelmente não será aceito.

Essa afirmação, portanto, demonstra que as interferências das editoras são consentidas pelos autores no momento da assinatura do contrato que, em sua grande maioria, tem o teor de assegurar mais direitos às editoras do que aos próprios autores, como se pode verificar em uma cláusula de contrato cedida por um autor.

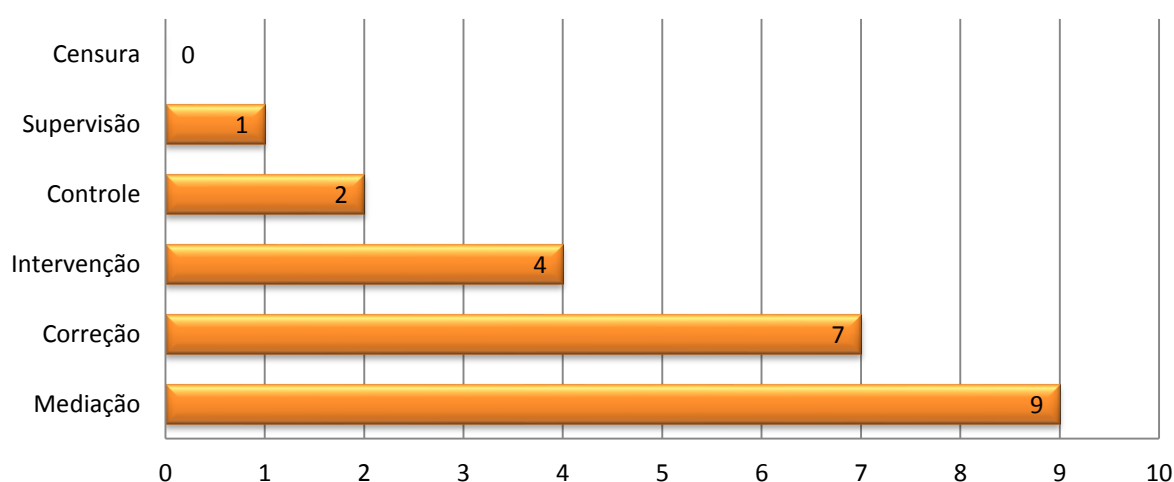
A EDITORA fica autorizada a livre e unilateralmente decidir e determinar a forma, o formato, o acabamento e a apresentação da OBRA, o tipo de capa, o papel de impressão e todos os demais aspectos técnicos, editoriais gráficos e visuais, nela inserindo referências ou informações que convenham ao mercado privado ou que sejam impostas pelos Programas Governamentais, na forma dos respectivos editais ou de outros que lhe sejam convenientes. (*Grifo é meu*)

Em defesa das editoras, um dos autores afirmou que em seus 20 anos de trabalho jamais ouviu algum colega reclamar de censura ou direcionamento na produção de suas obras. De acordo com esse mesmo autor, ele sempre teve “total liberdade de escolha sobre o que e como escrever”, salvo problemas de erro conceitual, indução ao preconceito, dados desatualizados etc. Nesses casos, segundo ele, “nenhum autor reclama; pelo contrário, agradece a colaboração”. Como constatamos, no entanto, esse argumento não é unânime.

4.3. Autores e PNLD

A segunda parte do questionário buscou averiguar as distintas formas de interferência que os autores sofreram nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), realizadas pelas comissões contratadas pelo MEC. Nesse contexto, aproximadamente 3 entre 4 autores afirmaram ter modificado sua obra em detrimento da avaliação do PNLD. Dentre as possibilidades de interferência se enquadram: censura, intervenção, controle, mediação, supervisão e correção.

Gráfico 4.14. Como se configurou a interferência da avaliação do PNLD na coleção



Fonte: Organizado pelo autor

A mediação (39%) e a correção (30%) foram as ações mais mencionadas. Somadas a uma citação de supervisão, 74% dos autores, portanto, creditam aos avaliadores uma forma de ação positiva ou colaborativa no conjunto das obras didáticas.

Acredito que os relatórios do PNLD são ótimos parâmetros para os autores revisarem e reformularem as obras. Em todos os casos em que tivemos obras aprovadas, os apontamentos do relatório do PNLD vieram no sentido de melhorar a obra, tornando-a mais contemporânea e comprometida com aqueles grupos sociais que necessitam de maior visibilidade, como é o caso de indígenas, afrodescendentes, mulheres e grupos LGBT. Portanto, sempre estivemos didática e ideologicamente de acordo com as indicações do PNLD.

A maioria dos autores viu como positiva as ações do Ministério da Educação frente à incorporação das questões multiculturais e a ampliação das abordagens sobre direitos humanos, como indicado no edital do PNLD de 2017 (BRASIL, 2015, p.40), tais como:

promover positivamente a imagem da mulher; abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia; proporcionar o debate acerca dos compromissos de superação de toda forma de violência; promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; incentivar o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania; promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros e abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Desta forma, de acordo com um dos autores,

Nos últimos anos os critérios de avaliação do MEC têm exigido que os livros didáticos abordem muitos assuntos importantes, como a questão de gênero, a homofobia, as diferentes composições familiares, o racismo, a intolerância religiosa, etc. Todos esses temas para mim são de grande importância e são tratados em minhas obras de maneira muito tranquila.

Em acordo com Sposito (2002), outro autor define como legítima a ação do Estado em avaliar as obras didáticas: “No que se refere ao PNLD, é o Estado que compra o material. Nada mais justo que ele defina qual é o tipo de livro que deseja comprar. As exigências do PNLD foram muito boas para os autores porque exigiu maior investimento das editoras na qualidade dos livros”.

Essa afirmação, no entanto, esconde um artifício perigoso, pois afinal, de que Estado estamos falando? É possível ver o Estado como uma figura “neutra”? Embora o período em que o questionário fora aplicado tenha dado aos autores uma referência de Estado mediador, tal cenário não é estável. Basta lembrar as ações pretéritas do Estado brasileiro, assim como os exemplos russos e sul-coreanos citados anteriormente.

Outro aspecto curioso foi o fato de que, embora nenhum autor tenha entendido os processos avaliativos como um ato de censura, 58% deles optaram em manter tanto o seu anonimato como o das editoras nessa pesquisa.

Lembrando que, desde 2010¹⁸⁹, as coleções poderiam ser aprovadas em sua íntegra ou condicionadas à correção de falhas pontuais, as quais poderiam ser corrigidas de acordo com as orientações dos avaliadores. Essa forma de interferência, no entanto, não é

¹⁸⁹ Decreto Federal nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm, acesso em 13/12/2016.

feita de modo dialógico, ou seja, a “palavra final” cabe de forma soberana aos avaliadores do MEC. Aos autores resta fazer as adequações propostas ou ter sua obra excluída do PNLD.

Pelo exposto, a Coleção 27378COL05 deve ser aprovada no PNLD 2014, como Tipo 1, desde que sejam (...) corrigidas as falhas pontuais indicadas. (BUITONE e SAMPAIO, 2013, p.11) (*Grifo é meu*)

Um exemplo dessa perspectiva unidimensional pautada na falta de diálogo está na determinação de que os autores de uma coleção aprovada no PNLD de 2017 deveriam fazer uma correção orientada da seguinte forma:

onde se lê “[...] com chuvas apenas no inverno”, há um erro, pois no clima semiárido, a chuva se concentra nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março e não no inverno meridional, como afirmado. Ação indicada: Substituir a palavra “inverno” por “meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março”. (COSTELLA e TONINI, 2016g, p.11)

Tendo em vista a falta de representatividade de avaliadores do Nordeste, percebe-se aqui uma falha no processo de avaliação que torna a “voz do Sul” arbitrária e hegemônica¹⁹⁰. De acordo com a Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCEME), “é comum, no Ceará, chamar a estação chuvosa de “inverno” ou mesmo, quadra “invernosa”¹⁹¹. Essa mesma Fundação define como “quadra chuvosa” o período que compreende os meses de fevereiro à maio. Logo, ao excluir de um livro didático o saber “sertanejo” e determinar de forma inequívoca um conceito único de “inverno”, tal avaliação deixou clara a força do seu discurso na (des)construção de um currículo escolar pautado nas diversidades regionais.

Para um dos autores, não se deve ignorar a imposição dada pela própria cultura escolar ou um currículo prescrito que, muitas vezes, se sobrepõe a ação do autor ou até mesmo dos debates acadêmicos.

Mesmo com todas as mudanças propostas, um livro didático tem interferências da cultura escolar e da sociedade e desse modo, os autores precisam se adequar a determinações com as quais nem sempre concordam totalmente. Exemplo: desde os anos 1980, sabemos que estudantes do 6º ano não tem um pensamento abstrato suficientemente desenvolvido para lidar com cartografia e/ou

¹⁹⁰ Vale aqui uma observação feita por Barreto (1998, p.6) sobre os autores de livros didáticos que pode ser estendida aos avaliadores: “como o parque editorial está concentrado nas regiões sudeste e sul do país, os autores de livros didáticos costumam tomar como referência as orientações provenientes das propostas curriculares de estados dessas regiões, bem como terminam por se referir predominantemente às suas especificidades”.

¹⁹¹ Fonte: FUNCEME, disponível em: <http://www.funceme.br/index.php/perguntas-frequentes#site>, acesso em 24 de janeiro de 2017.

conteúdos como “tectônica de placas”. Todavia, independente disso, os livros do 6º ano, por “tradição da cultura escolar” ainda trazem esses conteúdos e um livro que não os tenha, pode ser considerado “insuficiente”.

Interferências mais contundentes, como a intervenção e o controle foram citadas por seis autores, que questionaram a subjetividade das avaliações assim como o poder de intervenção das avaliações.

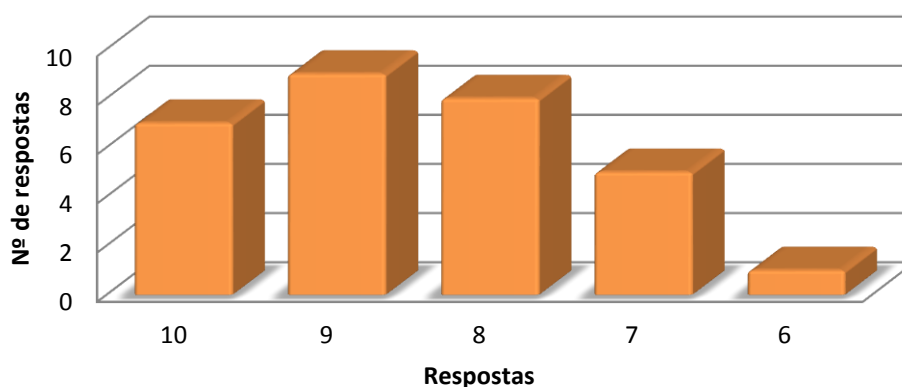
sobre o temor de reprovação no PNLD, ressalto ainda que, muitas vezes, o “peso da mão” do avaliador em alguns casos parece subjetivo. Há obras que são aprovadas num determinado PNLD e, depois, em outro programa, mesmo com melhorias, são reprovadas, em função de terem sido avaliadas por outro grupo/instituição (daí o grau de subjetividade).

O Mec coloca critérios de avaliação e esses devem ser seguidos correndo o risco da obra ser excluída, portanto todas as coleções sofrem esse tipo de “interferência”, devem estar dentro dos padrões do Mec.

Dentre os 20 autores que afirmaram ter recebido alguma forma de interferência das comissões de avaliação contratadas pelo Ministério da Educação, 80% (16) discordaram parcialmente dos apontamentos realizados, tendo suas obras, portanto, publicadas com algum desacordo ou excluída da relação de coleções aprovadas no PNLD.

Perguntados se, em uma escala de 0 a 10, suas obras didáticas haviam sido publicadas da forma que gostariam, sendo 10 para totalmente e zero para nenhum pouco, 23,3% responderam que os livros foram publicados exatamente como se desejada; 30%, responderam que houve poucas alterações e apenas 20% indicou que suas coleções haviam sofrido um número maior de interferências, conforme se pode visualizar no gráfico abaixo.

4.15. Sua obra didática foi publicada exatamente como você gostaria?



Fonte: Organizado pelo autor

Mesmo passando pelo crivo da avaliação do PNLD, cujo resultado é capaz de excluir uma obra das salas de aula brasileiras por um período de três anos, algumas pesquisas apontam para falhas no processo, com muitos livros chegando às instituições de ensino com erros conceituais. Tal fato foi apontado por Maciel (2015), para quem é possível haver certa condescendência dos avaliadores com as pressões do mercado editorial.

Analisando-se as avaliações do programa, supõe-se que as mudanças impostas a esses processos favoreceram as editoras, pois mesmo apresentando livros com erros – o que contraria importantes critérios da avaliação – as maiores empresas do setor continuam recebendo aprovação de suas coleções. (MACIEL, 2015, p.31)

Ora, mas se há erros - e diante de obras tão extensas é bem possível que haja - as comissões de avaliação têm responsabilidade em apurá-los e sugerir suas correções. Percebe-se na afirmação acima, portanto, duas falácias que se embasam em argumentos frágeis. A primeira baseia-se no fato de que os critérios de avaliação devem promover, necessariamente, a exclusão das obras; e a segunda, na qual haveria um suposto privilégio às editoras.

No que diz respeito à exclusão das obras, é evidente que essa medida deveria ser aplicada em casos de inadequação ao edital, inclusive no que diz respeito a discernir o que vem a ser um erro pontual de um estrutural. Se há a possibilidade de correção de falhas pontuais, que sejam feitas. Uma relação de ética e de cumplicidade profissional poderia ser estabelecida entre autores e avaliadores de forma a impedir que atos censórios extremados viessem a ocorrer.

Uma interpretação equivocada do processo de avaliação levou a uma conduta extrema, verificada na exclusão de mais de 50% das obras inscritas no PNLD 2017. Tal preciosismo, no entanto, não garantiu qualidade ao programa. Ao se tomar por base as obras aprovadas - como demonstrado no segundo capítulo – uma parte dos alunos brasileiros sofreu um impacto negativo em seu processo de aprendizagem, tendo em vista à má qualidade dos livros que receberam. As coordenadoras da avaliação, por suas irresponsabilidades profissionais nesse caso e por infringirem os editais do programa, deveriam ser alvos de investigação do Ministério Público por induzir o mau uso do dinheiro público e por prejudicar a escolarização de milhões de alunos.

Embora o item V do artigo 3º do Decreto Federal nº 7.084, de 2010, que torna o PNLD uma política de Estado, garanta a “isonomia, transparência e publicidade nos processos

de avaliação, seleção e aquisição das obras”, ainda percebe-se que a maioria dos autores se veja como refém do processo. Os professores universitários que assumem a posição de coordenadores da avaliação, por seu turno, tornaram-se, de fato, agentes da censura, como já fora colocado por Vesentini (1999) e Sampaio e Carvalho (2010), em outros momentos.

Quanto ao fato das maiores empresas do setor se beneficiarem com a aprovação de um maior número de coleções, basta revermos o que foi apresentado no capítulo 2, quando comparamos o percentual de vendas nos PNLDs de 2014 (com muitas aprovações) e 2017 (com poucas). Praticamente nada mudou. Como discutido anteriormente, pela lógica de mercado, o processo de concentração beneficia não só o Estado, mas as grandes editoras. Desta feita, não se pode dizer que quanto maior o número de coleções aprovadas, tanto melhor para as grandes editoras.

Para as editoras, dentro de uma economia de mercado, os livros são uma mercadoria que devem atender as metas de lucro. Logo, inscrever mais de uma coleção significa buscar atender diferentes nichos de mercado. O processo de concentração, portanto, não será posto apenas pelo número de coleções aprovadas, mas nas formas de produção, divulgação e comercialização, nos quais as grandes editoras, evidentemente, possuem maiores poderes.

4.4. Autores e outros atores

Na terceira parte dos questionários perguntamos aos autores se durante o processo de comercialização, distribuição ou divulgação de seus livros eles souberam se sua obra didática teria sofrido alguma interferência que poderia ter impedido ou dificultado que a mesma fosse adotada por alguma instituição de ensino.

Cabe aqui, portanto, pensar em outros agentes sociais que compõem a sociedade civil, para além daqueles discutidos anteriormente. Dentro de um conceito amplo, Chauí (2012, p.83) coloca que:

A sociedade civil realiza-se através de um conjunto de instituições sociais encarregadas de permitir a reprodução ou a reposição das relações sociais – família, escola, igrejas, polícia, partidos políticos, imprensa, meios de informação, magistraturas, Estado etc. Ela é também o lugar onde essas instituições e o conjunto das relações sociais são pensados ou interpretados por meio das ideias – jurídicas, pedagógicas, morais, religiosas, científicas, filosóficas, artísticas, políticas etc.

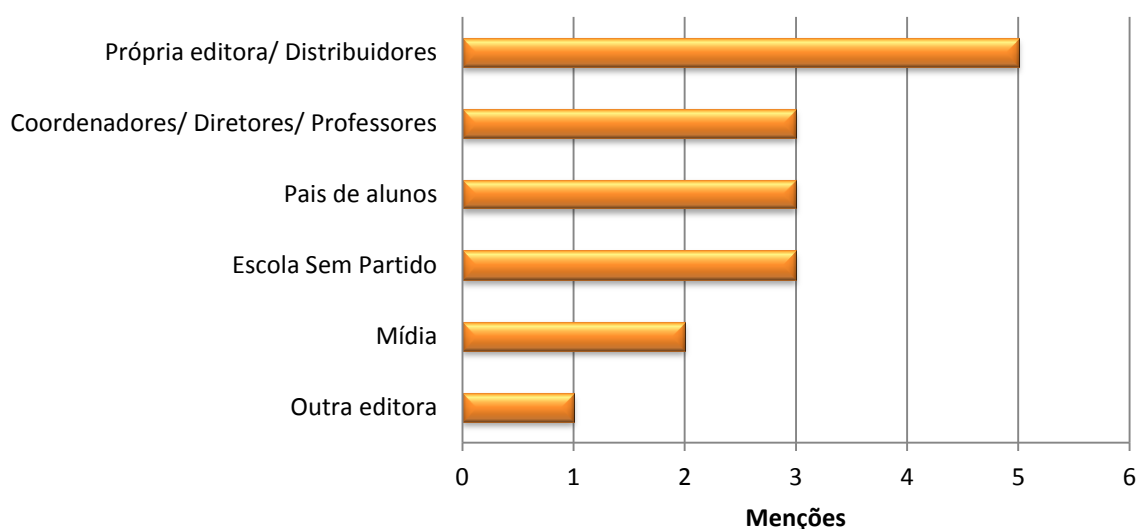
Embora, como já apresentado e discutido anteriormente, as forças do Estado, do mercado e dos meios de comunicação exerçam forte influência na produção dos discursos

hegemônicos e, por conseguinte, nos diferentes textos expressos nos livros didáticos, não podemos ignorar a força capilarizada em diferentes instâncias, tais como a família (pais de alunos); a escola (diretores, coordenadores e professores); organizações (Escola Sem Partido); partidos políticos e, até mesmo, os distribuidores das editoras. Como bem situou Foucault em a *Microfísica do Poder*: “Não tenho de forma alguma a intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que de tanto insistir em seu papel, e em seu papel exclusivo, corre-se o risco de não dar conta de todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelo aparelho de Estado, que muitas vezes os sustentam, o reproduzem, elevam sua eficácia ao máximo. (FOUCAULT, 1979, p.161)”. Complementarmente, Albuquerque (1995, p.109), em seu texto *Michel Foucault e a Teoria de Poder*, afirma que:

Para que deixe de faltar mercurocromo num pronto-socorro, para que se distribuam boas merendas, boas cartilhas e um pouco de instrução numa sala de aula, são mais importantes as relações de poder entre o pessoal mais humilde dessas agências governamentais e a clientela local do que os devaneios de qualquer ministro.

Pensando, portanto, em outros agentes de poder, 11 autores (36,6%) responderam que sofreram alguma interferência na distribuição ou comercialização de suas obras, sendo feitas 17 menções, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

4.16. Sofreu interferência de qual(is) agente(s) durante o processo de comercialização/ distribuição/ divulgação de sua obra?



Fonte: Organizado pelo autor

Cinco autores afirmaram que essa ação teria partido da própria editora em que haviam publicados seus livros. Ou seja, apesar de alguns deles não reconhecerem uma interferência direta na produção editorial (textos, atividades, imagens etc.), viam na atuação do departamento comercial da editora outra forma de censura, a de impedir que os livros fossem distribuídos de maneira equânime.

A interferência não se deu no que estava publicado, mas sim na forma como foi apresentada. A obra não foi lançada no mercado comum (não se podia encontrar em livrarias), mas apenas, depois da divulgação dos resultados do PNLD que na época indicava estrelinhas (a obra obteve o máximo de estrelas sendo considerada, insisto a época, inovadora).

Distribuidores regionais que em algumas situações não viam potencialidade comercial na obra; e, portanto, conferiam preferência a outras.

Em relação à coleção de EFII, a própria editora dificultou o acesso dos docentes à coleção, a despeito de sua excelente avaliação no PNLD. Eu soube disso por meio de alunos e orientandos meus que atuavam nas escolas da rede pública de BH. Aliás, esse foi o motivo do distrato contratual.

(...) devo observar que os divulgadores são os principais atores junto a escolas, professores, secretarias etc. Quando estão há um certo tempo no mercado, criam vínculos com os profissionais da educação e com autores mais antigos. Como estamos há pouco tempo no mercado, nosso contato com o grupo de divulgadores é pequeno, o que pode supostamente interferir no impedimento de adoção em alguns casos.

Em apenas um caso foi citada a ação desleal de outras editoras. Embora o procedimento de fornecer vantagens ao professor seja vetado pelo Decreto Federal 7.084 (27/01/2010), em seu Artigo 4º¹⁹², um dos autores conferiu o seguinte apontamento:

¹⁹² Art. 4º Os programas de material didático serão executados em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, cabendo ao Ministério da Educação dispor sobre normas de conduta a serem seguidas pelos participantes que coíbam as seguintes atitudes, sem prejuízo de outras vedações:

I - oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção e escolha das obras;

II - divulgação, apresentação ou entrega pessoal das obras diretamente nas escolas;

III - participação, direta ou indireta, ou ainda patrocínio, dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes em eventos relacionados à seleção e escolha dos livros; e

IV - práticas tendentes a induzir que determinadas obras são indicadas preferencialmente pelo Ministério da Educação para adoção nas escolas. In Decreto Federal 7.084 de 27/01/2010, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em 28 de dezembro 2016.

Concorrência desleal de algumas editoras, que “oferecem” vantagens a tomadores de decisão (coordenadores, diretores e, em alguns casos, até professores). Esse tipo de situação é recorrente e troca uma escolha pedagógica por um *tablet*, como está no moda hoje. Como estou no mercado há mais de 20 anos, no passado era um videocassete, depois passou para computador, enfim, o “brinde” mudou, mas a ação não, infelizmente. Não gostaria de dar nomes ou de citar escolas. Posso dizer apenas que essa prática é mais recorrente em alguns estados que em outros.

No caso das mídias, apenas dois autores de uma mesma obra - *Geografia, Sociedade e Cotidiano*, caso discutido em capítulo anterior - constataram essa interferência. De acordo com uma das autoras do livro, o argumento das mídias era o mesmo utilizado pelo prefeito do Rio de Janeiro, César Maia, ou seja, “o livro expunha uma realidade que os alunos de 11 anos, 6º Ano, não poderiam conhecer, mas ao mesmo tempo, vivenciavam esta condição, qual seja, o controle das comunidades pelos narcotraficantes, definindo territórios e estabelecendo conflitos de toda a ordem”. Para ela, tal argumento não possuía fundamento pedagógico e, calcado em outras observações ainda mais conservadoras, tinha o objetivo de rechaçar a obra.

A Rede Globo de Televisão noticiou a crítica feita pelo prefeito da cidade do Rio de Janeiro e apoiou a sua posição na fala de uma pedagoga que dizia que as crianças em idade escolar não PODEM estudar o fenômeno da violência. Entretanto, a matéria seguinte do mesmo jornal, era sobre as escolas daquela cidade que estavam fechadas por conta dos traficantes que não permitiam a circulação dos alunos pelo bairro. Eles tinham estabelecido um toque de recolher. O que se configura uma contradição, será que teremos que esconder a verdade das crianças, como dizia a pedagoga entrevistada na ocasião? Além dessa rede, todos os jornais do Rio de Janeiro, muitos de São Paulo e a revista Veja escreveram matérias criticando o nosso livro, sem sequer fazer uma consulta adequada a obra. O que se configura como um abuso e um jornalismo de baixa qualidade e irresponsável.

Embora o caso do livro do 6º ano da coleção *Geografia, Sociedade e Cotidiano* tenha sofrido maior repercussão na mídia, este não foi um caso isolado. De acordo com levantamento realizado nessa pesquisa e apresentado no capítulo 3, pelo menos outros 26 autores de Geografia foram alvos de ações negativas da imprensa. Destes, sete responderam o questionário e nenhum deles foi capaz de identificar essa ação. Ou seja, 80% dos autores que sofreram alguma forma de cerceamento midiático não tomaram conhecimento de que suas obras sofreram críticas depreciativas por parte da imprensa. Tal fato revela que uma parcela considerável dos autores ignora o cerceamento sobre suas obras. Uma das razões reside no fato de que, ao se indispor a acessar informações dos grupos de comunicação hegemônicos, como a revista Veja ou os telejornais e portais da Internet geridos pelas Organizações Globo, tais autores acabam por desconhecer tais fatos.

A ação de pais de alunos, por sua vez, foi referida por três autores, que se expressaram da seguinte forma:

Assinalei “pais de alunos” também porque esse é um grupo social que é muito pensado durante o desenvolvimento das coleções, há um peso.

Algumas escolas particulares têm por princípio não adotar obras que são aprovadas no PNLD. Pais de alunos reclamam de terem de pagar por uma obra que é distribuída gratuitamente nas escolas públicas.

A coleção Cooperar Geografia foi alvo de críticas em relação ao tratamento das questões de gênero.

É importante destacar que a ocorrência de interdição por parte dos pais é acompanhada, nos últimos anos, pelo movimento da Escola Sem Partido. Essa organização que, como visto, tem promovido um expressivo alarde social e interferido até mesmo na legislação do país, foi alvo de preocupação de apenas três autores.

(...) No entanto com todas as mudanças ocorridas em nosso país esse ano [2016], com o surgimento de uma escola sem partido, acredito que os critérios do MEC também possam mudar.

Diante das mudanças à direita (e pior, até rumo à extrema direita) observadas na sociedade brasileira, e que se refletem/refratam na conjuntura política atual, tenho sérias dúvidas se coleções “mais à esquerda” continuarão a ser aprovadas e/ou adotadas. Em uma situação de “escolas sem partido”, retrocessos na formação de professores (a crise no PIBID), cortes da área educacional que em tese, atingirão o próprio PNLD, suspensão/reestruturação da/na BNCC, às vezes sinto que estamos de volta ao período do primeiro governo Vargas, com o controle das vozes dissonantes. Acho que agora, só falta vir a “lista das proibições de conteúdos”, como foi feito no período mencionado.

No tocante à ação do movimento Escola Sem Partido, um exemplo da inobservância quanto às ações censoras desse movimento se deu não apenas pela falta de percepção da maioria dos autores que participaram da pesquisa. Os únicos autores que se recusaram explicitamente em responder os questionários, ao serem interpelados sobre os constantes ataques que suas coleções vinham recebendo no site da referida organização, afirmaram desconhecer tais fatos. Posteriormente, no entanto, emitiram a seguinte nota:

Tanto nós autores, quanto a editora, não vimos necessidade de nenhuma réplica ou interferência na época, por considerarmos os comentários insignificantes e sem fundamentos.

Embora as afirmações do Escola Sem Partido possam ser consideradas “sem fundamentos”, sua ação evoca sim preocupações. Para Carreira (2016, p.127), esse

movimento é “composto por grupos e pessoas que são contrárias ao enfrentamento das profundas desigualdades no Brasil. São contrários ao cumprimento da Constituição Brasileira e da legislação educacional no país”.

Enquanto as Diretrizes Educacionais (BRASIL, 2013), valorizam a promoção dos direitos humanos e o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência; a Constituição Federal¹⁹³, em seu Artigo 206, determina os seguintes princípios para o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Tal preocupação jurídica é compartilhada por Manhas (2016, p.18), para a qual as intenções dos teóricos do movimento Escola Sem Partido é a retroação dos avanços obtidos nos últimos anos, “especialmente no tocante aos direitos humanos”. Lembramos que muitas das medidas nazifascistas incorporadas por parte da sociedade alemã e italiana no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial levaram a oficialização de medidas extremas, como o extermínio de judeus, homossexuais, ciganos, deficientes físicos e mentais, entre outros.

O Escola Sem Partido, ao infiltrar sua ideologia no âmago da sociedade brasileira propagando uma falsa neutralidade, aos poucos ganha adeptos nas esferas públicas, legislativas, jurídicas e executivas. Em dezembro de 2016, a página do movimento em uma rede social da Internet possuía quase 100 mil seguidores¹⁹⁴ e contava com o apoio de pouco mais de 186 mil pessoas na Consulta Pública (PLS 193/2016) realizada pelo Senado Federal nesse mesmo ano¹⁹⁵.

Para dar um contrapeso às ações desse movimento, foram criadas outras páginas nas redes sociais, tais como: Professores Contra o Escola Sem Partido (53.465 seguidores) e Escola Sem Mordça (15 mil seguidores). Na Consulta Pública realizada pelo Senado, os movimentos contrários à efetivação da nova Lei conseguiram a adesão de 201.956 pessoas, ou pouco mais de 52%, demonstrando como tal discussão tem sido bastante acirrada, não sendo, de nenhuma forma, portanto, um movimento insignificante.

¹⁹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 28 dezembro 2016.

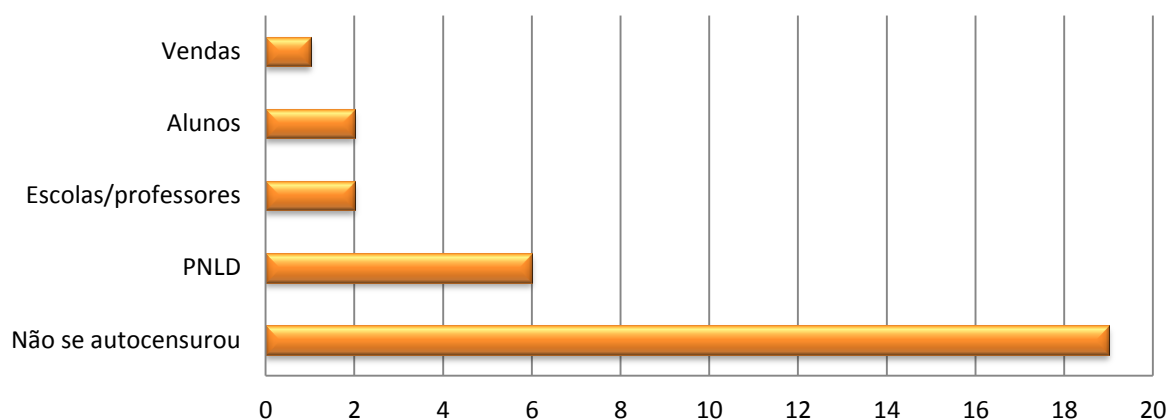
¹⁹⁴ Disponível: https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/likes/?ref=page_internal. Acesso em 16/12/2016.

¹⁹⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666> e Acesso em 16/12/2016.

Outra questão buscou aferir se os autores, ao redigirem suas obras, promoveram a autocensura, ou seja, deixaram de escrever ou publicar algo temendo ser “censurado” por algum dos atores sociais envolvidos no processo de avaliação e aquisição dos livros didáticos.

Nesse item, 20 autores (66,6%) afirmaram jamais terem se autocensurado. Outros seis autores (20%) expuseram temer uma reprovação no PNLD. Apenas dois autores (6,6%) manifestaram se autocensurar tendo em vista atender as exigências de algumas escolas ou um determinado grupo de professores. Outros dois autores (6,6%) também apontaram suas preocupações com a linguagem de seus livros visando a compreensão por parte do maior número de alunos. Apenas um autor expôs o receio de escrever algo e enfrentar problemas na comercialização de sua obra.

Gráfico 4.17. Razões para autocensura



Fonte: Organizado pelo autor

Embora a maioria dos autores tenha afirmado que não se censuraram ao escrever suas obras, muitos deles admitem alguma forma de limitação:

Não me autocensurei (mas tive que seguir um “molde” editorial), acho que muitos livros de geografia (incluindo o que sou coautora) poderiam contribuir muito mais para que os alunos pudessem refletir sobre sua realidade se não fossem tão escravizados pelo PNLD.

Quem escreve livro para o PNLD obedece as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica e o Edital. Quem não cumpre o que é definido é excluído do programa. A análise, portanto, da liberdade de expressão do autor e, também, da editora, no processo de elaboração de obras para o PNLD tem que ser realizada no contexto normativo das Diretrizes e dos Editais.

Deixei de assinalar, pois entendo que mais do que uma autocensura, trata-se, na maior parte dos casos, de adequações ou de estabelecimento de referenciais, os quais não limitam o desenvolvimento do amplo leque temático da Geografia, nem cerceiam abordagens teórico-metodológicas, desde que sejam estruturadas de modo coerente e consistente. Além disso, as avaliações do MEC, a despeito de apresentarem situações de reprovações injustas, contribuíram para uma melhora na qualidade das coleções.

Certamente gostaria de ter escrito muito mais na obra, tratar de vários outros assuntos, mas isso tornaria a obra por demais extensa e inviável didaticamente, no entanto isso não foi uma censura ou autocensura, apenas adequação ao público que visava atender.

Ao se candidatar para participação em programas governamentais, devemos nos orientar pelo que pedem os editais. Acredito que segui-los, para mim, não se configurou em autocensura.

É do interesse da editora que a obra seja aprovada e também que seja comercial, portanto a condução da editora é checar se a obra atende as avaliações do Mec e as exigências do mercado.

Dentre os autores que afirmaram se autocensurar tendo em vista a avaliação do PNLD, houve os seguintes argumentos:

Escrever uma obra para o PNLD implica de cara uma autocensura, pois a obra tem de se adequar ao edital. No entanto, é preciso lembrar a “maldição” do politicamente correto que impregnou o pensamento de esquerda no Brasil nos últimos anos e isso repercute na avaliação. Então, creio que todos os autores acabam fazendo uma autocensura na tentativa de não comprometer a aprovação de sua obra no PNLD. Creio que o temor de não ser aprovado pelo PNLD é o que mais pesa no que o pesquisador chama de “autocensura”. No entanto, devo ressaltar que não deixamos de escrever algo por temor da reprovação do PNLD, mas, com certeza, o contrário ocorreu: enfatizamos conteúdos – entre outras ações – visando, sim, a aprovação no PNLD.

Apenas um autor fez referência a um possível cerceamento do Estado na avaliação. Nesse caso, ele expressou receio em fazer críticas diretas às ações governamentais – em especial federais – temendo sofrer represálias ou ter sua coleção excluída do Guia de Livros Didáticos. Desse modo, esse autor deixou claro não confiar plenamente na independência das comissões avaliadoras ou mesmo nos preceitos pluralistas expressos nos editais.

Em entrevistas realizadas com alguns autores, todos manifestaram “adequar” suas obras conforme a orientação política do governo. Ou seja, apesar de alguns afirmarem não cometer a autocensura, assuntos “polêmicos” poderão receber tratamentos diferentes. Como

exemplo, podemos citar questões sobre os movimentos sociais que lutam por melhores condições de trabalho e distribuição de terras, ou até mesmo aqueles pertinentes a temas multiculturais, como a homossexualidade. De acordo com esses autores, enquanto os períodos relativos aos governos Lula (2003- 2010) e Dilma (2011-2016) permitiriam uma abordagem mais crítica das questões sociais, o governo Temer (2016-?) e outros que se alinhem a um discurso mais conservador e neoliberal exigiriam uma postura moderada.

Um dos autores chegou a afirmar que com os novos rumos da política no país é provável que muitos livros de Geografia deixem de lado as concepções materialistas histórico dialéticas e o viés marxista de suas abordagens para dar lugar a uma geografia ambientalista e quantitativa. Essa visão expõe claramente que, dada a desconfiança com qualquer comissão que venha assumir a avaliação, há uma evidente precaução por parte dos autores, a qual preferimos denominar de “autocensura”.

Esse temor também reflete a preocupação com outros atores sociais, como pais de alunos, coordenadores pedagógicos e, especialmente, professores, muitos dos quais influenciados por correntes de pensamento propagadas pela Grande Mídia e redes sociais.

Nesse aspecto, é interessante observar que, muito embora o livro didático tenha como público final o aluno, a sua relevância enquanto instrumento de apoio ao docente - ampliada nos últimos anos com a elaboração de manuais do professor mais detalhados - o torna um objeto de dupla destinação. Assim, os docentes assumem um papel central na escolha, ou refutação, de uma obra didática. Como bem colocou Takahashi¹⁹⁶ (*Apud* MANAKATA, 1997, p.101)

A consciência dessa dupla destinação está sendo tão importante que vem determinando as principais mudanças do livro didático nesses últimos anos. Em outras palavras, do ponto de vista do mercado, o conhecimento das exigências e das expectativas dos professores passa a ser vital. São as exigências e as expectativas dos professores que vão determinar aos Autores e às Editoras a valorização deste ou daquele fator, durante todo o processo de editoração, desde a seleção dos originais até o tipo de comercialização a ser utilizado.

No tocante ao professor, um fator limitante exposto por um dos autores é o da dificuldade em romper com conteúdos e métodos tradicionais de ensino.

Em alguns momentos pensei em escrever um livro que possibilitasse o uso de recursos didáticos mais alternativos; mudar a estrutura dos temas tradicionalmente estabelecidos para as séries, entre outras

¹⁹⁶ TAKAHASHI, Jiro. *A editoração do livro didático*. Plural, ano 3, n° 6, 1980, 22.

questões. No entanto os professores têm dificuldades de adotar livros com estruturas que não sejam aquelas já tradicionalmente estabelecidas e as editoras não se interessam em difundir obras que tenham tais características. Desse modo, a delimitação é dada tanto pelos professores, especialmente os mais conservadores, quanto pela editora, que tem seus objetivos comerciais.

Esse depoimento se alinha a perspectiva apontada por Eustáquio de Sene tendo em vistas à má formação do professor. Nesse caso, as dificuldades dos professores em se familiarizarem com as teorias e métodos mais inovadores da Geografia, seria motivo para tirar uma coleção do mercado.

Com o passar do tempo os professores se deram conta de que os livros mais bem avaliados eram os mais inovadores, portanto, os que mais exigiam mudanças em sua prática docente, e muitos deixaram de adotá-los. Com o tempo esses livros apresentaram uma queda nas vendas e as editoras passaram a investir menos em sua divulgação, fazendo com que muitos até mesmo deixassem de ser editados. (SENE, 2014, p.40)

Quanto a atender às expectativas dos alunos, dois autores expressaram preocupação em tornar suas obras compreensíveis sem se autocensurar.

Esse é o maior desafio de um autor de livro didático: traduzir uma discussão para alunos com situações tão distintas, como ocorre no Brasil. Isso leva a um grande esforço de amadurecimento do que se quer comunicar e de como o fazer.

Isso sempre foi levado em consideração na construção da obra, ou seja, desenvolver uma linguagem que fosse acessível ao aluno na sua faixa etária correspondente.

Por seu turno, um autor não concordou que fazer adaptações na obra para atender esse público se constitua “autocensura”, para ele, “*vender a obra* está entre os objetivos finais da produção – afinal, para que o público utilize a obra, no atual modelo de distribuição e uso, esta deve ser vendida (ao governo ou instituições privadas) - e ser compreensível aos alunos deve ser um parâmetro constante na produção de autores e editores de livros didáticos”.

Devemos ressaltar, no entanto, que no processo de elaboração de um livro didático é comum os autores receberem designações de conteúdos por faixas etárias. Em que pese o fato de muitas delas estarem associadas à estrutura cognitiva da criança ou do adolescente, tal argumento pode facilmente encobrir outras questões. Tal discussão encontra paralelo na indicação das faixas etárias indicativas de filmes.

Um exemplo é o do filme *Aquarius*¹⁹⁷ (Brasil, 2016) do cineasta Kléber Mendonça Filho, que teria recebido uma classificação etária acima das regras do país como forma de represália do Governo Temer aos atores e produtores do filme, que se manifestaram publicamente contra o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016.

Embora a classificação indicativa conte com apoio de grande parte da opinião pública, esse mecanismo pode ser usado como ato censor. Para Gomes (2012, p.281), “a classificação indicativa é genuinamente um dispositivo de censura bastante tradicional, pois advoga para si a tutela da virtude, vale dizer, sua conformação acima dos direitos humanos e do discernimento de adultos, pais e mestres”.

No tocante aos livros didáticos, exemplificamos anteriormente o caso do livro de Geografia que mostrava a atuação das principais organizações criminosas na cidade do Rio de Janeiro. Um dos argumentos censors foi exatamente a questão etária. O mesmo se aplica a muitos livros dos primeiros anos do Ensino Fundamental que abordam questões de gênero, para ficar nesse exemplo.

Em reportagem publicada pelo site das Organizações Globo¹⁹⁸, o G1, pais de alunos expõem contrariedade a um livro didático para alunos do 5º ano por abordar um “conceito amplo de família” identificando a união de casais homoafetivos e famílias formadas por uma mãe ou um pai. Em defesa da exclusão dessa obra das escolas estão vereadores contra o que eles denominam de discurso de “ideologia de gênero”¹⁹⁹, designação também propagada pelo Escola Sem Partido. Para o vereador de Palmas (TO), João Campos (PSC), os livros são inadequados para os alunos. “É inadequado em relação às questões que são apresentadas à sexualidade e às questões familiares. Eu acho que esse assunto deve ser tratado pela família”. O mesmo caso se repetiu em Ariquemes (RO), onde, em 2017, o prefeito exigiu que todas as páginas de livros didáticos – sendo dois de Geografia - que falassem ou mostrassem diversidade sexual, casamento homossexual ou uso de preservativos fossem “suprimidas”²⁰⁰.

¹⁹⁷ Disponível em <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/08/24/A-classifica%C3%A7%C3%A3o-indicativa-para-cinema-no-Brasil-e-a-suspeita-de-retalia%C3%A7%C3%A3o-a-%E2%80%98Aquarius>. Acesso em 27 dezembro 2016.

¹⁹⁸ Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO. Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/02/livros-didaticos-que-falam-sobre-uniao-entre-gays-geram-polemica-no.html>. Acesso em 27 dezembro 2016.

¹⁹⁹ De acordo com Reis (2016, p.118), a existência de uma “ideologia de gênero” - cuja tese seria a de que o ser humano nasce sexualmente neutro e se constitui socialmente homem ou mulher, e que isso justificaria o incentivo ao homossexualismo, a promiscuidade e o matrimônio gay - é defendida por setores conservadores que vem ganhando espaço na sociedade brasileira como a “Marcha das famílias contra comunismo” e outras pedindo “os militares novamente no poder”.

²⁰⁰ Prefeitura manda tirar trechos de livros escolares com união entre gays Disponível em <http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

A questão de gênero é apenas um exemplo, entre muitos, que poderão sofrer represálias com a aprovação dos Projetos de Lei 867/ 2015 em tramitação na Câmara dos Deputados, e PLS 193/2016, no Senado que buscam oficializar o Programa Escola Sem Partido, como tratado anteriormente. Usar a “faixa etária” será, portanto, um argumento sorrateiro para escamotear outros interesses censórios.

Essa ação de proibir determinados conteúdos, tendo como referência a faixa etária, encontra paralelo no que Sacristán (1998, p.135) denomina de *currículo nulo*, ou seja, “devido a argumentos de que para determinadas idades tratar de certas coisas parece inadequado – sexualidade, pobreza, guerra, fome, etc. -, ou devido ao predomínio de certas visões sobre outras – ocultação de etapas ‘pouco gloriosas’ da própria história nacional, etc. – o certo é que existe uma parte da realidade que se anula na cultura escolar”.

Retomando a indagação inicial de Foucault “O que é um autor?”, podemos alinhar sua análise ao perfil traçado nesse capítulo aos autores de livros didáticos de Geografia. Em primeira instância, ao que Foucault (1969, p.14) designa de *função-autor*. Nesse aspecto, tal *função* não se dará apenas ao atribuir um texto a um indivíduo com poder criador, mas se constituirá como “uma característica de modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade”. Para esse pensador francês, “o sujeito sempre fala de algum lugar e, portanto, não é dono livre de seus atos discursivos” (CAVALHEIRO, 2008, p.79).

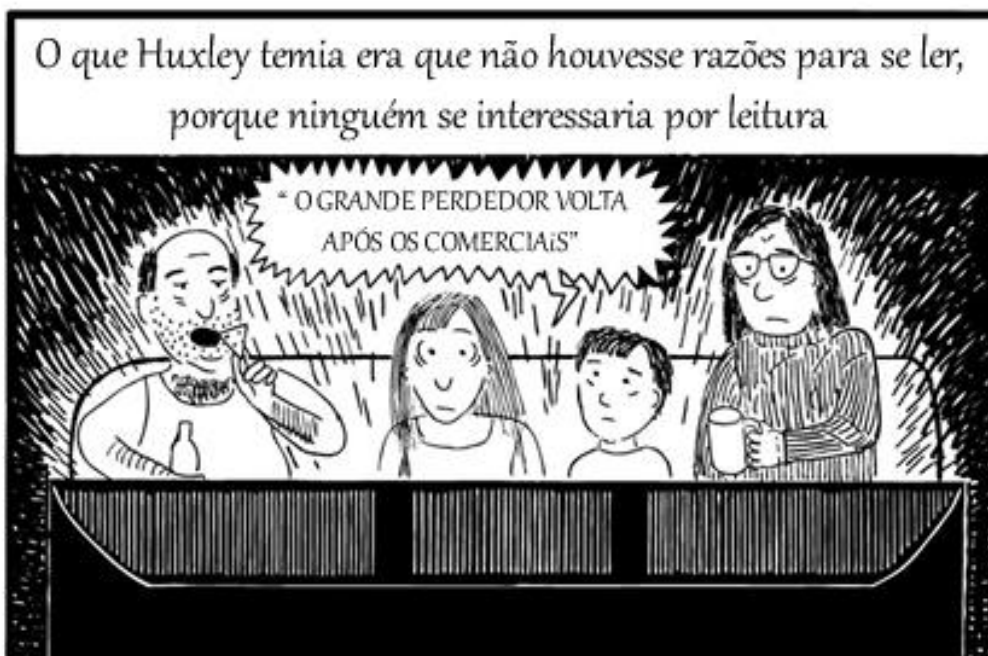
Colaborando com essa ideia, o livro didático pode ser visto como um produto coletivo no qual, além da figura “corpórea” de autores e editores, também participam a própria linguagem e a cultura em que o texto foi produzido, como definido por Barthes (2014, p.62), para o qual um texto “não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a mensagem do <<Autor-Deus>>), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos de cultura”.

Desse modo, as intermediações recebidas pelo autor na concepção de um livro didático não podem ser vistas exclusivamente como formas de intervenção e censura. Antes disso, deve-se entender a dinâmica que envolve a produção de uma obra coletiva, na qual agem diferentes atores sociais (educadores, pesquisadores, editores, revisores, professores, alunos, pais, legisladores, jornalistas etc.) e, principalmente, da própria linguagem e do escopo cultural que a define.

Há, portanto, uma dimensão social - condizente com o próprio debate no qual se constrói o currículo – que coaduna com o que Faraco (*apud*. CAVALHEIRO, 2008, p.76), ao

debater Bakhtin, expõe: “a voz criativa – a do autor como elemento estético formal – tem sempre uma segunda voz, isto é o discurso do autor criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refretada de uma voz social qualquer de modo a ordenar um todo estético”.

Tal análise, no entanto, não impede que muitas ações apresentadas ao longo dessa tese sejam enquadradas em atos censórios político-ideológicos, como no caso da exclusão dos movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária, por parte de um editor; no cerceamento midiático a algumas coleções que explicam fenômenos sociais com base nas teorias marxistas; no movimento Escola Sem Partido, contra ao que eles denominam de “ideologia de gênero”; no banimento de conteúdos e métodos de livros didáticos inovadores, promovidos pelos avaliadores do PNLD, na sua condição de porta voz de um discurso hegemônico; na ação repressiva do poder executivo municipal do Rio de Janeiro, ao impedir que uma coleção de Geografia fosse usada nas escolas municipais; ou nas centenas – para não dizer milhares – de páginas de livros didáticos que deverão ser arrancadas nas escolas públicas de Ariquemes, em Rondônia.



Stuart McMillen, 2009²⁰¹

Considerações Finais

No último capítulo de *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, o educador e teórico das mídias, o estadunidense Neil Postman (1931-2003), enfatiza dois cenários advindo das obras ficcionais e distópicas escritas por Aldous Huxley, em 1932, e George Orwell, em 1948.

²⁰¹ Disponível em: <https://biblioklept.org/2013/06/08/huxley-vs-orwell-the-webcomic-2/>, acesso em 27/02/2017.

Enquanto Orwel, no livro *1984*, prevê a existência de uma “ditadura oculta” capaz de controlar a sociedade por meio de intensa vigilância e padrões de comportamento severos; Huxley, em *Admirável Mundo Novo*, imagina uma sociedade imersa em um “mar” de informações com o poder de retirar as liberdades individuais sem que as pessoas percebam. Proféticas ou não, ambas as obras prognosticaram formas de controle social que permeiam as sociedades atuais.

Postman afirma que o mundo Orwelliano é muito mais fácil de reconhecer, uma vez que a forma de persuasão e censura partiria claramente de um poder centralizado. Já na visão de futuro de Huxley, o cerceamento à liberdade aparece como um pano de fundo, uma vez que o entretenimento - e seu amplo poder de alienação – seria capaz de desviar a atenção das pessoas, manipulando-as. O problema para Huxley, portanto, não seria a censura dos livros, mas a falta de interesse que as pessoas teriam em lê-los. Mais do que isso, na visão Huxleyana não seriam a resignação e a dor o motivo de ruína da sociedade, mas a sua constante busca pelo prazer fútil e efêmero.

O que Huxley ensina é que na era da tecnologia avançada, é mais provável que a devastação espiritual venha de um inimigo com rosto sorridente do que de um cujo semblante inspire suspeita e ódio. Na profecia Huxleyana, (...) não há necessidade de guardas ou portões ou Ministérios da Verdade. Quando a população é distraída por trivialidades, quando a vida cultural é redefinida por uma série constante de diversões, quando a conversa pública se infantiliza, quando, em resumo, um povo se torna uma plateia e seu negócio público um ato de Vaudeville²⁰², então uma nação se encontra em risco; a cultura-morte é uma possibilidade clara. (POSTMAN: 1986, 155)

Tal visão nos ajuda a compreender o que pode ter ocorrido em muitas nações latino-americanas em meados dos anos 1980, quando ditaduras militares apoiadas pelos Estados Unidos deram lugar a sociedades classificadas de “democráticas”. Ora, ao tomar como ponto de partida as palavras de Postman e a obra de Huxley, percebemos que essas sociedades nada mais fizeram do que incorporar novos aparatos de censura, que não atuam mais pela persuasão direta, mas por um eficaz sistema de manipulação. O controle social aparece agora atrelado a mecanismos midiáticos que servem tanto para entreter/ alienar como manipular e converter. Como complemento, estratégias de publicidade e propaganda dão as cartas na formação de uma opinião pública apegada ao consumo e ao individualismo.

²⁰² Vaudeville foi um gênero teatral ou de entretenimento muito comum na América Anglo-Saxônica no final do século XIX e início do século XX.

Assim, se por um lado o Estado pode não ser considerado o “Grande Irmão”²⁰³, único e onipotente agente de vigilância, repressão e censura, ele age de forma impetuosa, algumas vezes explícita, outras de forma quase invisível, por meio de uma ampla rede de espionagem, como nos evidencia a organização transnacional *wikileaks*. Concomitantemente, como parte de uma mesma engrenagem, há o poder midiático e sua relação perniciosa com os interesses mercadológicos da sociedade capitalista.

Vale, então, retomar aqui as perguntas feitas na apresentação dessa tese: é possível dizer que vivemos em um país sem censura? O Estado, e por extensão o Ministério da Educação e seus agentes, atuam de forma neutra e imparcial ao propor as políticas públicas e ao avaliar livros didáticos? E a Universidade, que papel vem exercendo? O que falar das mídias e de seus cerceamentos ideológicos? E os demais agentes sociais, tais como autores de livros, professores, pais de alunos, e outros profissionais da educação, se consideram livres para expressar seus pensamentos?

Como constatamos no capítulo 2, Estados travestidos de democráticos, como a Coreia do Sul e a Rússia - para ficar apenas nesses dois exemplos - assumem o papel de censores de livros didáticos, excluindo aqueles que não se alinham aos seus discursos ideológicos. No Brasil, embora exista a percepção de que o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), por meio de seus consecutivos processos de avaliação, desempenhe uma ação afirmativa do Estado em adquirir livros de qualidade, o que provamos foram falhas que revelam a falta de credibilidade do Programa.

A avaliação dos livros didáticos de Geografia no PNLD de 2017 deixou claro o risco que o formato atual das avaliações pode representar. Enquanto coleções bem estruturadas, com percursos didáticos inovadores e de viés mais crítico, ficaram fora das salas de aulas, outras, de caráter mnemônico e claramente desatualizadas, estão sobre as carteiras de milhões de professores e alunos por todo o país. Nesse caso, evidentemente, não podemos reduzir nossa análise à tentadora concepção que associa censura apenas à ação de uma classe dominante ou a um Estado totalitário. Tal prerrogativa nos impede de perceber outros importantes poderes que se associam aos primeiros, mesmo que temporariamente, para fazer valer a força de vaidades acadêmicas, discursos marginais ou hegemônicos ou alinhamentos ideológicos com interesses particulares.

Nesse caso, vale lembrar algumas palavras do geógrafo Milton Santos (1997, p.20), que em seu pronunciamento ao receber o título de Professor Emérito da Faculdade

²⁰³ Personagem fictício da obra 1984, de George Orwell, o “Big Brother”, usado para designar diferentes formas de controle e autoridade promovidos pelo Estado, suas agências ou empresas.

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, afirmou que “a vida intelectual ainda está organizada em torno de clubes, de clãs e do enturramento, sendo às vezes mais útil passar as noites em reuniões sociais com os colegas que mandam, do que queimar as pestanas, como antigamente se dizia, em frente dos livros”. São os fenômenos da *endogamia* e da *endogenia* prevalecendo sobre a liberdade de pensamento.

A ação cerceadora da Universidade, por meio das avaliações do PNLD, como comprovado no capítulo 2, encontra respaldo na própria definição de poder designado por Foucault (1979), para o qual o intelectual – ou professor universitário - não é ‘portador de valores universais’, mas alguém que ocupa uma posição estratégica. Essa posição é definida por sua posição de classe (pequeno burguesa a serviço do capitalismo ou intelectual de esquerda); sua condição intelectual (suas pesquisas, submissões ou contrariedades políticas) e, por fim, a “especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas”. No tocante a esse último aspecto, Foucault, expõem cinco características dessa ‘verdade’:

é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (...); é objeto de uma imensa difusão e consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, ...); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, meios de comunicação); enfim é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). (*Ibid.*, p.13)

Assim, cada sociedade terá o seu regime de ‘verdade’, ou os discursos que ela designar como verdadeiro. Neles estarão inscritos “os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (*Ibid.*, p.12).

As constatações relativas às avaliações das coleções de Geografia no PNLD de 2017 não foram casos isolados e se alinham sobremaneira aos questionamentos já feitos por outros autores. Em carta redigida ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, com respeito ao PNLD de 2014, a presidente da Associação dos Autores de Livros Didáticos (Abrale) expôs que compêndios aprovados e elogiados em um programa foram excluídos em outro; a exclusão de obras de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) chegou a atingir 93% de reprovação; que livros considerados modelos em 2011 foram

sumariamente excluídos em 2014 e, por fim, a falta de critérios por parte das bancas que, muitas vezes, geraram a exclusão – para não dizer a censura – de muitos livros.

Muitos avaliadores se desvinculam do edital do MEC e lançam mão de critérios que não encontram respaldo no documento elaborado pelo Ministério para justificar a reprovação de obras. Temos relatório de exclusão, por exemplo, argumentando que a obra possui sumário insuficiente e não apresenta índice remissivo. Porém, o edital elaborado pelo MEC não especifica detalhadamente ou quantitativamente como deve ser o sumário e afirma que o índice remissivo é optativo. Isso revela uma atitude arbitrária e ilegal e que põe a perder o trabalho do autor e outros profissionais que dedicaram cerca de dois anos de suas vidas a produzir uma obra de qualidade (AZEVEDO, Gislane. Trecho de carta dirigida ao Ministro de Estado da Educação, Aloízio Mercadante, em maio de 2013).

Diante de tantas contradições, tais argumentos, portanto, dão legitimidade às necessárias e urgentes mudanças nos processos de avaliação do PNLD, que deveria, entre outros fatores, prever: a descentralização das avaliações, evitando que determinados grupos acadêmicos pudessem exercer de forma arbitrária seus poderes; a definição de critérios mais claros de exclusão de uma obra, tendo em vista a possibilidade real de correção de erros pontuais; a formação de comissões de avaliação de recursos sem vínculos com os coordenadores da avaliação e, sobretudo, a possibilidade de uma relação dialógica entre avaliadores e autores/ editores, tendo como objetivo final fazer valer a produção de livros didáticos de qualidade e não a simples disputa de vaidades acadêmicas ou de discursos ideológicos.

No tocante à ação do mercado e, mais especificamente da Mídia, conforme demonstrado no capítulo 3, constatamos, por meio da análise de três episódios e de outras dezenas de artigos de jornais, de revistas e da internet, a configuração de uma articulação censora, conforme a análise de discurso proposta por Maingueneau. Tal ação se deu por meio da produção de simulacros e irrupção de discursos aforizantes com o claro objetivo de excluir das escolas brasileiras coleções didáticas não alinhadas aos discursos ideológicos hegemônicos entre os meios de comunicação, a serviço de grandes grupos corporativos. É nessa instância que também cresce o pensamento unidimensional entorno do movimento Escola Sem Partido, que encontra simpatizantes em parte considerável da elite política e econômica brasileira, interessada em reduzir a educação a um campo de formação técnica voltada apenas para a instrumentalização profissional. A reforma do Ensino Médio, tornando disciplinas como História e Geografia optativas, mais do que um

rearranjo curricular é uma arbitrária forma de censura que se coaduna, por conseguinte, à exclusão do pensamento crítico em sala de aula.

Em face do avanço desses mecanismos de cerceamento e intervenção, promovidos tanto por agentes midiáticos como por organizações da sociedade civil e partidos políticos a serviço de interesses corporativos, faz-se necessário o fortalecimento de associações que possam defender o pluralismo de ideias e uma educação libertária. Dentre essas associações incluem-se os movimentos sindicais representados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pela Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e por outras dezenas de Sindicato de Professores (Sinpros), municipais e estaduais; entidades profissionais, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE) e a Associação de Autores de Livros Didáticos (Abrale); e movimentos em prol da Escola Democrática e do Projeto de Lei “Escola Livre” (PL 6005/2016)²⁰⁴, que almejem contrapor a postura autocrática e repressora do movimento Escola Sem Partido e aqueles legisladores que buscam legitimar a “mordaza” nas escolas brasileiras.

Na esfera privada, deve-se também contrabalancear a atuação dos grandes grupos editoriais. Como visto, o mercado está concentrado nas mãos de poucas empresas, que veem os compêndios escolares, acima de tudo, como mercadorias capazes de lhes gerar lucro. O controle da produção e distribuição de livros didáticos por apenas três grupos (Moderna, FTD e Somos), poderá gerar, em curto prazo, a diminuição de ofertas de coleções didáticas e, na esteira desse processo, menor pluralidade de propostas teórico-metodológicas e maior controle na produção dos conteúdos destinados aos estudantes brasileiros.

Embora, como demonstrado nessa pesquisa, não seja possível estabelecer uma ação de cerceamento direta das editoras nos conteúdos e métodos apresentados em seus livros, essa concentração torna-se um risco evidente. Salvo alguns exemplos isolados, como no caso da exclusão de um texto sobre o MST e na restrição à circulação de algumas obras em detrimento de outras, é notório de que o objetivo maior dessas empresas será maximizar seus ganhos. Para atingir esse objetivo, irão publicar títulos que possam atender diferentes nichos, atingindo desde professores que tenham uma formação mais precária e que, para isso, utilizam livros de menor complexidade teórico-metodológica; até aqueles

²⁰⁴ Disponível em: <http://jeanwyllys.com.br/wp/escola-livre-novo-projeto-de-lei>, acesso em 28/02/2017.

que almejam coleções com percursos didáticos mais inovadores, dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória. O risco que se corre, no entanto, é que ao promover uma concentração de mercado – que no caso da Somos inclui editoras do porte da Ática, Scipione e Saraiva – menores serão as possibilidades de escolhas do professor e maiores serão os controles dessas empresas sobre o ensino. Um exemplo dessa ação já ocorre por meio da substituição de livros didáticos por sistemas apostilados, que atingem um terço dos municípios paulistas²⁰⁵.

Ao se pensar no mercado editorial brasileiro, portanto, devemos buscar alternativas a essa oligopolização. Uma possibilidade está na produção de livros didáticos encabeçados por grupos acadêmicos, com amplo envolvimento de docentes da educação básica, e que possam contar com a participação das editoras universitárias, como propõe Maciel (2015, p.241), na forma de ampliar as ofertas de livros educativos, com diferentes enfoques e percursos didáticos.

No capítulo 4, por seu turno, verificamos o papel dos autores de compêndios escolares na composição final de suas obras. Não os excluindo desse processo, demonstramos que os mesmos constituem um elemento importante, mas não exclusivo, na produção de uma obra que é, antes de tudo, o resultado de um trabalho coletivo. Assim, a produção final é o resultado da somatória dos esforços de autores, editores, diagramadores, ilustradores, iconógrafos, revisores, fotógrafos; sem falar do próprio estudo de recepção, que leva em consideração os interesses de professores, alunos, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, pais de alunos e da própria sociedade civil.

Dessa forma, fazemos valer a definição dada por Foucault (1969, p.20), para o qual a função-autor “não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos (...)”. Função essa que complementa a afirmação de Barthes (2014, p.64), para quem “um texto é feito de escritas múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram uma com as outras em diálogo, em paródia, em contestação”.

Ou seja, ao analisar as relações dos autores com as diferentes instâncias que participam da produção de um livro didático, dentre os quais as editoras, o Estado, a Universidade, as instituições de ensino básico e seus agentes, as mídias, dentre outros

²⁰⁵ Disponível em: <http://www.intersindicalcentral.com.br/municipios-paulistas-adoptam-apostilas-privadas-em-vez-de-livros-didaticos-gratuitos/amp/>, acesso em 28/02/2017.

atores sociais, entendemos que o cerceamento não é dirigido apenas ao autor, mas à própria disciplina, nesse caso aos conteúdos e métodos da Geografia Escolar.

Destarte, o autor é assim considerado um elemento dentro desse campo de disputa que é próprio do Currículo, não sendo ele próprio o alvo da censura ou da intervenção midiática. Entendemos, assim, que o autor de livros didáticos, assim como o professor e outros agentes pedagógicos, está imerso à ação restritiva da *vulgata*, como afirmou Lestegás, que a definiu como:

um conjunto de conhecimentos explícitos compartilhado pelos professores e considerados como característicos de uma disciplina, o que significa que convém eliminar tudo o que não seja considerado um saber absolutamente aceito por todos. De maneira que, ainda que o conhecimento geográfico seja o produto de discursos muito variados e às vezes divergentes, o professor de Geografia deva limitar-se a ensinar apenas aquilo que apareça como não discutível. (LESTEGÁS, 2002, p.175)

Somado à *vulgata*, há também o temor com os rumos políticos e econômicos do Brasil e do Mundo no momento atual - marcado pelo fechamento das fronteiras, fortalecimento dos partidos políticos de extrema direita, crescimento dos ideais nacionalistas - que coadunam com a nossa tese central de que novos mecanismos de censura se fortalecem e se impõem não apenas sobre a produção de livros didáticos, mas também na prática docente, na formulação de uma nova Base Nacional Curricular Comum e na reestruturação do Ensino Médio, dentre outros fatores que afetam atualmente a Geografia Escolar, em particular, e a educação, como um todo.

Desde já, é preciso deixar claro que a discussão sobre a política pública do livro didático, apresentada nessa tese, deve ser vista como um dos elementos que compõe um projeto maior de educação. Este projeto deve levar em conta a melhoria das condições de trabalho do professor, com planos de carreira atrativos, infraestrutura escolar adequada, melhores salários e, indubitavelmente, programas de formação inicial e continuada que subsidiem adequadamente o trabalho docente. Um bom livro didático de Geografia só o será de fato nas mãos de um professor bem formado.

Ter analisado as interferências e cerceamentos que as produções de livros didáticos sofrem – dada a posição estratégica em que me encontro – é apenas um dos caminhos a serem trilhados na eterna busca pela liberdade, de ir e vir, de pensar, de falar, de se expressar e de acreditar.

Nesse momento, vale refletir sobre algumas palavras do cronista mineiro Millôr Fernandes. Ao escrever o editorial nº300 do Pasquim²⁰⁶, em 1975, Millôr se viu diante da possibilidade de - passados mil e quinhentos dias de censura - ter a liberdade de escrever o que lhe bem viesse à cabeça. E, “ao ver a porta aberta”, fez a seguinte indagação:

(...) sem censura não quer dizer liberdade. Pois a ordem de liberação, como a ordem de repressão, não partiu de nenhuma fonte identificável. Nem da Presidência da República, nem do Ministério da Justiça, nem mesmo de um alto escalão da polícia. Veio como tudo, hoje, da voz menor de um burocrata. De modo que – não nos enganamos! – assim como a ordem veio, pode ser negada amanhã de manhã (...). Mas continuaremos a trabalhar com a liberdade interior, que é nossa e nunca nos tiraram, e com o medo, que é humano.

Assim sendo, o fim da Ditadura Militar brasileira nos anos 1980 pode ter representado apenas a transição de uma forma de censura Orwelliana, para outra Huxleyana, igualmente perversa e excludente. Vivemos os tempos da espetacularização Debordiana de linchamentos simbólicos, dos aforismos midiáticos e das manipulações Goebellianas. É a censura multifacetada, difusa e panóptica. É a definição exata do que apresentamos no início dessa tese, uma censura que

não pode ser descrita como uma prática repressiva unidirecional, de um Estado que persegue e de uma sociedade que resiste. Ou, ainda, da burocracia que interdita a palavra e da imprensa que desafia, direta ou indiretamente, a opressão. Isso porque, é essa mesma sociedade e esses mesmos veículos de imprensa, que, muitas vezes, clamam pela censura, seja exigindo e apoiando a repressão, seja colaborando com a unicidade do discurso oficial. Assim, a censura é algo mais complexo, que não se reduz a um simplório jogo maniqueísta entre agentes e estruturas sociais que atuam em campos bem demarcados. A censura é fluída, dilui-se e se apresenta em diversas esferas sociais, cujas fronteiras não são nada rígidas (CARVALHO, 2015, p.22).

Por fim, mas sem concluir – pois deixamos abertas as novas possibilidades de pesquisas que verterão a partir daqui - esperamos que essa tese incite, não apenas nos autores e produtores de livros didáticos, mas em todos aqueles que se dedicam ao ensino de Geografia, a necessária e importante atenção sobre todos os mecanismos explícitos, implícitos, subliminares, hermenêuticos e semióticos do cerceamento, da censura e da

²⁰⁶ Disponível em <http://www.memorialdademocracia.com.br/card/o-pasquim-sai-sem-veto-e-e-apreendido>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

repressão que agem diuturnamente sobre a prática dessa disciplina escolar. Que assim possamos fazer valer as sábias palavras de Giordano Bruno, sentenciado a morte pela Inquisição do Santo Ofício em 1600 por defender a infinidade do Universo, que declarou *“esse espaço infinito, dado que não há qualquer razão, conveniência, possibilidade, sentido ou natureza que lhe trace um limite”*.

- AB'SABER, Aziz Nacib. *São Paulo: Ensaio Entreveros*. São Paulo: Edusp/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADRIÃO, Theresa et al. *Sistemas de ensino privado na educação pública brasileira. Consequências da mercantilização para o direito à educação*. São Paulo/ Campinas: Ação Educativa e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE), 2015.
- AGUIAR, C. A. et al. *Por uma vida melhor*. Coleção "Viver, Aprender". Volume 2/Multidisciplinar. São Paulo: Editora Global, 2010.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. *Michel Foucault e a Teoria de Poder*. Tempo Social Revista Sociologia Tempo Social. São Paulo: USP, 1995. P.105 – 110.
- ALBUQUERQUE, Maria Adaílza Martins de; BIGOTTO, José Francisco e VITIELLO, Márcio Abondanza. *Geografia, Sociedade e Cotidiano: Espaço Brasileiro. Ensino Fundamental. 6ª Série*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1974.
- ALVES, Irene de Barcelo. *Entre regulação e persuasão: a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental no PNL D 2010*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): 2011.
- ANDRADE. Oswald de. *Poesias reunidas*. 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Obras Completas)
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- APPLE, Michael W. *Os professores e o Currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.
- AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia Geral, segunda série ginásial*. São Paulo: Editora Nacional, 1960.
- BAIERL, Luzia Fátima. *Vidas desperdiçadas: mortes por causas externas na Região Metropolitana da Baixada Santista*. In ANDRADE, Luciana Teixeira de; FREIRE, Flávio Henrique Miranda de A.; SOUZA, Dalva Borges de (orgs.). *Homicídios nas regiões metropolitanas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAPTISTA, Gustavo M. *Aquecimento global: ciência ou religião?* Brasília: Hinterlândia, 2009.
- BARONAS, Roberto Leiser e COX, Maria Inês. *Por uma vida melhor na mídia: discurso aforização e polêmica*. In Linguagem em (Dis)curso. V. 13, n.1. Tubarão (SC): Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013. P. 65-93.

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Tendências recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil*. In _____ (Org.). *Os Currículos no Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- BARTHES, Roland. *A morte do autor*. In: _____. *O Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARZOTTO, Valdir Heitor e GHILARDI, Maria Inês. *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi/ Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- BERGER, Arthur Asa. *Media and Society: a critical perspective*. Lanham (EUA): Rowman & Littlefield, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Volumen IV*. Madrid (Espanha): Ediciones Morata, 1993.
- BIGOTTO, José Francisco et al. *Geografia, Sociedade e Cotidiano: Espaço Brasileiro. Ensino Fundamental. 6ª Série*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- BIROLI, Flávia e MIGUEL, Luis Felipe. *A produção da imparcialidade. A construção do discurso universal a partir da perspectiva jornalística*. In Revista Brasileira de Ciências Sociais vol. 25 nº 73. São Paulo: ANPOCS, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Revista Educação e Pesquisa v.30, n.3, p. 475-491. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livros didáticos entre textos e imagens*. Páginas 69-90. In BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008*. Brasília: FNDE/ MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2008: Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLEM 2009: Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos:*

- PNLD 2011: geografia: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017*. 02/2015 – CGPLI. Brasília: FNDE/ MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Guia PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRITO, Tatiana Feitosa de. *O Livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOYER, Robert. *State and Market, a new engagement for the twenty-first century?* in BOYER, Robert e DRACHE, Daniel (orgs). *States against Markets. The limits of globalization*. Londres: Routledge, 1996.
- BUCCI, Eugênio. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- BUITONE, Marísia Margarida Santiago e SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. *Avaliação de Livros Didáticos 6º ao 9º ano – ensino fundamental – Geografia - PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- CALVINO, Ítalo. *Um general na biblioteca*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CARLOS, Ana Fani A. (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARLOS, Ana Fani A. (org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARLOS, Ana Fani A., OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (org.). *Reformas no mundo da educação. Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARRASCO, Lorenzo; COSTA, Nilder; LINO, Geraldo Luís e PALACIOS, Silvia. *A fraude do aquecimento global*. Rio de Janeiro: Movimento de Solidariedade Ibero-Americana (MSIA), 2007.
- CARREIRA, Denise. *No chão da escola: conversando com famílias e profissionais da*

- educação sobre o Escola Sem Partido*. In ABRUCIO, Fernando et al. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- CARVALHO, Lucas Borges de. *O controle público sobre a programação de TV no Brasil: entre a censura, a democracia e a liberdade de expressão*. Tese de doutorado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, 2015.
- CASTRO, Valdir José de; e COELHO, Cláudio Novaes Pinto (orgs). *Comunicação e sociedade do espetáculo*. São Paulo: Paulus, 2006.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor André e TONINI, Ivaine Maria. *Espaço de Controle na Geografia Escolar*. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control. Barcelona (Espanha): Universitat de Barcelona, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de S. (Org.) *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.
- CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. *A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault*. In Revista Signum: Estudos da Linguagem, nº 11/2, p.61-81. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008.
- CECCHIN, Josimara e LINBERGER, Leila. *A questão do aquecimento global nos livros didáticos de Geografia*. In Revista Perspectiva Geográfica V.7, N.8, Francisco Beltrão: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/ Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder, uma análise da mídia*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.
- CHOMSKY, Noam e OTERO, Carlos. *Chomsky on democracy and education*. Londres: Routledge, 2002.
- CHOMSKY, Noam. *Controle da mídia. Os espetaculares efeitos da propaganda*. Rio de Janeiro: Graphia, 2003.
- CHOMSKY, Noam. *Chomsky on miseducation*. Lanhan (EUA): NATL Book Network, 2004.
- CHOMSKY, Noam. *Mídia: propaganda política e manipulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3, p. 549-566, São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, 2004.
- CLAVAL, Paul. *Terra dos homens, a Geografia*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Seminários sobre censura: Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Censura (ECA/ USP)*. São Paulo: Balão Editorial/ Fapesp, 2012.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. *Opinião Pública, comunicação, liberdade de expressão e censura*. In COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Comunicação, Mídias e Liberdade*

- de Expressão. São Paulo: INTERCOM, 2013.
- COSTELLA, Roselane Zordan e REGO, Nelson. *Em que momento um aluno aprende Geografia*. In REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos e KAERCHER, Nestor A. (Orgs.) *Geografia – Práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Volume 2*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- COSTELLA, Roselane Zordan e TONINI, Ivaine Maria. *Avaliação de Livros Didáticos. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental PNL D 2017. Coleção Geografia no Cotidiano*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- COSTELLA, Roselane Zordan e TONINI, Ivaine Maria. *Avaliação de Livros Didáticos. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental PNL D 2017. Coleção Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, 2016b.
- COSTELLA, Roselane Zordan e TONINI, Ivaine Maria. *Avaliação de Livros Didáticos. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental PNL D 2017. Coleção A Geografia do Mundo e do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2016c.
- COSTELLA, Roselane Zordan e TONINI, Ivaine Maria. *Avaliação de Livros Didáticos. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental PNL D 2017. Coleção Prismas Geográficos*. Brasília: Ministério da Educação, 2016d.
- COSTELLA, Roselane Zordan e TONINI, Ivaine Maria. *Avaliação de Livros Didáticos. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental PNL D 2017. Projeto Teláris Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, 2016e.
- COSTELLA, Roselane Zordan e TONINI, Ivaine Maria. *Avaliação de Livros Didáticos. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental PNL D 2017. Integrallis*. Brasília: Ministério da Educação, 2016f.
- COSTELLA, Roselane Zordan e TONINI, Ivaine Maria. *Avaliação de Livros Didáticos. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental PNL D 2017. Geografia cidadã*. Brasília: Ministério da Educação, 2016f.
- DEBESSET-ARVISETT, M.L. *A educação geográfica na escola*. Coimbra: Almedina, 1978.
- DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo. Comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DOW, Kirtin e DOWNING, Thomas E. *O Atlas da Mudança Climática. O mapeamento completo do maior desafio do planeta*. São Paulo: Publifolha, 2006.
- EARP, Fábio Sá e KORNIS, George. *A economia da cadeia produtiva do livro*. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), 2005.
- ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- EVANS, Mark. *El elitismo*. In MARSH, David e STOCKER, Gerry (Orgs.). *Teoría y Métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- FANTIN, Maria Eneida e FIRKOWSKI, Olga Lúcia C. *O PNL D e a escolha do livro didático de Geografia*. In PARANÁ, Estado do. Secretaria de Educação do Paraná. *O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Volume 1. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2010.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio: Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1999.
- FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. São Paulo: Moderna, 2013.
- FICO, Carlos. *Censura, ditadura e “utopia autoritária”* (p. 65-75) in COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Seminários sobre censura: Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Censura (NPCC/ ECA/ USP)*. São Paulo: Balão Editorial/ Fapesp, 2012.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. São Paulo: PUC/ SP, 2011. (Tese de Doutorado.)
- FONSECA, James B. Vieira da. *Análise dos Programas e Livros Didáticos de Geografia para a Escola Secundária*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/ Ministério da Educação e Cultura, 1957.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 38. Edição. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; LASTORIA, Andrea Coelho e SILVA, Dakir Larara Machado da. PNL D 2017. *Resultado da análise de recurso. Coleção Geografia no Cotidiano*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretária da Educação Básica, 2016.
- FREIRE FILHO, João GRANJA, Eduardo e PAIVA, Raquel. *Mídia e Poder – Ideologia, Discurso e Subjetividade*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAG, B., MOTTA, V. R., COSTA, V. F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- GALIAN, Cláudia V. *A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar*. Revista Educação e Pesquisa volume 37, p. 763-778. São Paulo, 2011.
- GIROUX, Henry. *Democracy in Crisis, the Specter of Authoritarianism, and the future of higher education*. Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs. Chicago (EUA): Loyola University Chicago, 2015.
- GITLIN, Todd. *Mídia sem limites. Como a torrente de imagens e sons domina nossas vidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GOMES, Ana Paula Quadros e GOMES, Camila Aragão. *A atitude linguística na imprensa: crença, ideologia e preconceito na reação de repúdio a um livro didático*. Revista Trivium Est. Interd. Ano VII, Ed.1-2015, p.100-116.
- GOMES, Mayra Rodrigues. *Algumas considerações sobre a classificação indicativa*. In COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Seminários sobre censura: Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Censura (NPCC/ ECA/ USP)*. São Paulo: Balão Editorial/ Fapesp,

2012.

- GOMES, Mayra Rodrigues. *Poder no jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar*. São Paulo: Edusp, 2003.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. *Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – Discurso jornalístico e ensino de Geografia*. São Paulo: FEUSP, 2006. (Tese de Doutorado)
- HELD, David. *Models of Democracy*. Stanford (EUA): Stanford University Press, 1987.
- HELD, David. *Political Theory and the Modern State. Essays on State, Power and Democracy*. Stanford (EUA): Stanford University Press, 1989.
- HOBBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos, o breve Século 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- JESSOP, Bob. *State Theory. Putting the Capitalist State in its Place*. Pensilvânia (EUA): Pennsylvania State University Press, 1990.
- KELLNER, Douglas. *Media Spectacle*. Londres: Routledge, 2003.
- KUCINSKI, Bernardo. *Prefácio*. In LIMA, Venício Artur de. *Regulação das Comunicações. História, poder e direitos*. São Paulo: Paulus, 2011.
- LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.
- LEÃO, Vicente de Paula e LEÃO, Inêz Aparecida de Carvalho. *Ensino de Geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.
- LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. *Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina a serviço de la cultura escolar*. In Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles nº33. Madrid: AGE, 2002. p. 173 a 186.
- LIMA, Venício A. *Mídia, teoria e política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- LÖWI, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LOZZA, Carmen. *Escritos sobre jornal e educação, olhares de longe e de perto*. São Paulo: Global, 2009.
- MACIEL, Giséle Neves. *Livros Didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): Editoras, Avaliações e Erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MANHAS, Cleomar. *Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”*. In ABRUCIO, Fernando et al. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

- MARQUES, Fábio Cardoso. *Uma reflexão sobre a espetacularização da imprensa*. In CASTRO, Valdir José de e COELHO, Cláudio Novaes Pinto (orgs). *Comunicação e sociedade do espetáculo*. São Paulo: Paulus, 2006.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARUYAMA, Shigenori. *Aquecimento global?* São Paulo: Oficina de Textos, 2009.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas: Papirus, 1987.
- MOLION, Luiz Carlos Baldicero. *Aquecimento global: uma visão crítica*. In VEIGA, José Eli da (organizador). *Aquecimento global, frias contendias científicas*. São Paulo: SENAC, 2008. páginas 55 – 82.
- MORAES, Dênis de. *Sistema midiático, mercantilização cultural e poder mundial*. In MORAES, Dênis de; RAMONET, Ignacio e SERRANO, Pascual. *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo/ Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.
- MOREIRA, Rui. *O Discurso do avesso, para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. *Dicionário enciclopédico de astronomia e astronáutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editorial, 2008.
- MOYSÉS, L. M. M. *O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos*. Brasília: INEP, 1985.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC-SP, 1997.
- MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático como mercadoria*. In Revista Pro-Posições, v. 23, n. 3 (69)| p. 51-66. Campinas; FE/ Unicamp. set./dez. 2012.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.
- NOVAES, André Reyes. *Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre geografia escolar e cartografia midiática*. Revista Geograficidade v.2. Número Especial. Niterói (RJ): UFF, Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural, 2012.
- OLIVA, Jaime Tadeu. *Ensino de Geografia: um retardo desnecessário*. In CARLOS, Ana Fani A. (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- OLIVEIRA, Alexandra Maria de e SILVA, Maria Aline. *Dialogando com o livro didático de Geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio*. Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 3, set./ago. 2013.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.). *Para onde vai o ensino da Geografia?* São Paulo: Contexto, 1999.
- PÁDUA, Dinaura Batista de. *A polêmica em torno do livro didático “Por Uma Vida Melhor”: (des)construindo sentidos*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em

- Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2014.
- PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de Dissertações e Teses (1967 – 2003)*. Goiânia: Editora Vieira, 2005.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib, PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- POSTMAN, Neil. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Nova York: Pinguin Books, 1986.
- RAMOS, Heloísa. *Escrever é diferente de falar*. In: AGUIAR, Carolina de Amaral de (et al.). *Por uma vida melhor*. (Coleção Viver, Aprender). São Paulo: Global Editora, 2010.
- REIS, Toni. *Gênero e LGBTfobia na educação*. In ABRUCIO, Fernando et al. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- SACRISTÁN, Gimeno e GOMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, Gimeno. *Currículo e diversidade cultural*. In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAMPAIO, Francisco de Azevedo de Arruda e CARVALHO, Aloma Fernandes. *Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*. São Paulo: Sarandi, 2010.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões*. Cadernos de Pesquisa nº20, p. 15-49, novembro 2003.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova. Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- SANTOS, Milton. *O intelectual e a Universidade estagnada*. In Revista ADUSP. São Paulo: ADUSP, p. 16-20, Outubro 1997.
- SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço: espaço e tempo: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SANTOS, Milton. *Território e Sociedade, entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.
- SENE, José Eustáquio de. *O livro didático como produto da Geografia escolar: obra menor?* Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v.4, n.7, p.27-43, jan./jun., 2014.
- SERRANO, Pascual. *Democracia e liberdade de imprensa*. In MORAES, Dênis de. *Sistema midiático, mercantilização cultural e poder mundial*. In MORAES, Dênis de; RAMONET, Ignacio e SERRANO, Pascual. *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo/ Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.
- SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Lenyra Rique da. *A natureza contraditória do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 1991.

- SILVA, Marco Antônio. *A fetichização do livro didático no Brasil*. Porto Alegre: Revista educação e realidade, v.37. n.3, p.803-821, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 1989.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *As diferentes propostas curriculares e o livro didático*. In PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (org.). *Livros didáticos de Geografia e História. Avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- TYSZKA, Juliusz. *A estratégia da censura comunista em relação às mais críticas e subversivas produções teatrais estudantis de 1978 e 1979*. (p.39-64) In COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Seminários sobre censura: Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Censura (NPCC/ ECA/ USP)*. São Paulo: Balão Editorial/ Fapesp, 2012.
- VEIGA, José Eli da (organizador). *Aquecimento global, frias contendas científicas*. São Paulo: SENAC, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VESENTINI, José William. *Para uma Geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.
- VESENTINI, José William. *Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação*. In CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.) *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- VESENTINI, José W. (org.). *Ensino de Geografia para o século XXI*. S. Paulo: Papirus, 2005.
- WU, Tim. *Impérios da comunicação: do telefone à internet, da AT&T ao Google*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Artigos de revistas e da internet:

- ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de e LEAL, Glauber Andrade Silva. *Estado, crime organizado e território: poderes paralelos ou convergentes?* In Anais XII Jornada do Trabalho. A irreformabilidade do capital e os conflitos territoriais do Século XXI. Os novos desafios da Geografia do Trabalho. Presidente Prudente: CEGET/ UNESP, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/13.pdf>. Acesso em 05/10/2016.
- ARRUDA, Chico et al. *Por uma vida melhor. Intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro*. Ação Educativa, maio-junho 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2620-livro-qpor-uma-vida-melhorq>. Acesso em 30/10/2016.
- AZEVEDO, Reinaldo. *E quem protege as nossas crianças dos malefícios da escola esquadropata?* 03/07/2007. Revista Veja. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/quem-protege-as-nossas-criancas-dos-maleficios-escola-esquadropata/>. Acesso em dezembro 2013.
- AZEVEDO NETO, Joachin. *A noção de autor em Barthes, Foucault e Agamben*. In Floema – Caderno de Teoria e História Literária, Ano VIII, nº 10, p.153-164. Vitória da Conquista (BA): Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) - Universidade Estadual do

- Sudoeste da Bahia (UESB), 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/article/viewFile/4513/4321>. Acesso em 02/01/ 2017.
- BARETA, Danielle. *Ideologia e Livro Didático: a polêmica de Nova História Crítica*. In Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguagem/edicao07/Ensaio_Danielle.php, acesso em 21/11/2016.
- BARRELLA, FREITAS, MORAES e RAMIRES. *A incidência de briófitas epífitas e a orientação cardial: Etnoecologia na Estação Ecológica de Juréia Itatins (SP)*. UNISANTA Revista BioScience – p. 71 - 75; Vol. 1, nº 2 (2012). Disponível em: <http://periodicos.unisanta.br/index.php/bio/article/download/66/93>, acesso em 21.04.2016.
- BETIM, Deleon. *Por uma vida melhor na mídia*. IV Conferência Sul-Americana e IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã. Curitiba: UFPR, 2013. Artigo disponível em: <http://www.midiacidada.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/09/Deleon-Betim.pdf>. Acesso em 30/10/2016.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Política externa: Banco Mundial*. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e INPE. *O que é lixo espacial?* Disponível em: <http://www.inpe.br/acessoinformacao/node/404>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- BRASIL, Câmara dos Deputados: 2015. Projeto de Lei 867/ 2015. Disponível <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 13/11/2016.
- CORNETO, Nathalia. *Alfabetização Cartográfica e Leituras de Mapas nas Séries Iniciais*. 6º Congresso de Extensão Universitária da Unesp, 2011. Águas de Lindóia (SP). Anais. Disponível em: unesp.br/proex/congressos/6%20congresso/fscommand/web/.../0355.pdf. Acesso em 25 abr. 2015.
- COSTA, Maria Cristina Castilho (Coordenadora); GOMES, Mayra Rodrigues; PAULINO, Roseli Aparecida Fígaro. *Em cena a censura*. Mesa temática apresentada no 29º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1311-2.pdf>. Acesso em 07/2015.
- Estado de São Paulo, Jornal O. *Professores querem barrar livro com mapa do tráfico no Rio*. 4 de julho de 2007, disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,professores-querem-barrar-livro-com-mapa-do-trafico-no-rio,15840,0.htm> acessado em 7 de dezembro de 2013
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Transcrito e publicado em Bulletin de la Societé Française de Philosophie, 63º ano, nº 3, julho-setembro de 1969. (Societé Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.), disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/276782/mod_resource/content/1/Foucault%20Michel%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20autor.pdf. Acesso em 02/12/2016.
- GOLGHER, Max. *Propaganda antiisraelense em livros didáticos de ensino médio no Brasil*. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/73-propaganda-antiisraelense-em-livros-didaticos-de-ensino-medio-no-brasil>. Acesso em 27/01/2017.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Changes). *Mudança do Clima 2007: A Base das Ciências Físicas*. Contribuição do Grupo de Trabalho I ao Quarto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima. Disponível em <http://www.ipcc.ch/pdf/reports-nonUN-translations/portuguese/ar4-wg1-spm.pdf>. Acesso em 05/12/2013.
- IPCC. *Relatórios sobre Mudanças Climáticas*. Disponível em http://www.ipcc.ch/publications_and_data/publications_and_data_reports.shtml#UqmlftJDvTo.

Acesso em 05/12/2013.

- JUNQUEIRA, Diego. *O limite da notícia. Cobertura da violência em São Paulo expõe fronteira entre jornalismo e sensacionalismo*. In Revista Negócios da Comunicação nº 22. São Paulo: Centro de Estudos da Comunicação/ Segmento, 2006. Disponível em <http://portaldacomunicacao.uol.com.br/graficas-livros/22/artigo202405-1.asp>, acesso em 07/10/2016.
- KAMEL, Ali. *Livro didático e propaganda política*. O Globo, R. de Janeiro, 01/10/2007. Disp. em <http://oglobo.globo.com/in/livro-didatico-propaganda-politica-4150466>. Acesso em 07/11/2014.
- KATUTA, Ângela Massumi. *Uso de Mapas = alfabetização cartográfica e/ou leitura de cartográfica?* Nuances: estudos sobre Educação, Vol. 3, No 3. Presidente Prudente (SP): UNESP, 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/55/54>. Acesso em jan. 2016.
- LUCCHESI, Dante. *Preconceito linguístico ou ensino democrático e pluralista?*. In ARRUDA, Chico et al. *Por uma vida melhor. Intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro*. Ação Educativa, maio-junho 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2620-livro-qpor-uma-vida-melhorq>. Acesso em 30/10/2016.
- MACEDO, Mírian. *Luta sem classe*. Disponível em <http://escolasempartido.org/livros-didaticos/19-luta-sem-classe>. Acesso em 07/11/2014.
- NJAINE, Kathie e VIVARTA, Veet. *Violência na mídia: excessos e avanços*. In *Direitos Negados: a Violência contra a Criança e o Adolescente no Brasil*. Brasília: Unicef, 2006. Páginas 71 a 95. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_04.pdf. Acesso em 07/10/2016.
- PARANÁ, Estado do. Secretaria de Educação do Paraná. *Dimensão Cultural e Demográfica*. Disp. em: <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=266&evento=2>. Acesso em 25 abr.2016.
- PEREIRA, Camila WEINBERG, M. *Você sabe o que estão ensinando a ele?* Veja, 20/08/08, p.78.
- PINHO, Angela. *A guerra milionária do livro didático*. Revista Época, 29/08/11, páginas 104 a 107.
- PIRES, Klauber Cristofen Pires. *Doutrinação Ideológica Escolar: Geografia e Português - José William Vesentini - Sistema de Ensino SER (Ed. Abril) 2º Ano Ensino Médio*, disponível em <http://escolasempartido.org/livros-didaticos/449-doutrinacao-ideologica-escolar-geografia-e-portugues-jose-william-vesentini-sistema-de-ensino-ser-ed-abril-2-ano-ensino-medio>. Acesso em 07/11/2014.
- PIRES, Klauber Cristofen. *Doutrinação Ideológica escolar: Geografia – Espaço e Vivência – 8º ano*, de 22 Fevereiro 2013, disponível em <http://escolasempartido.org/livros-didaticos/381-doutrinacao-ideologica-escolar-geografia-espaco-e-vivencia-8-ano>. Acesso em 07/11/2014.
- PIRES, Klauber Cristofen. *Flagrante de doutrinação ideológica em livro didático*, disponível em <http://escolasempartido.org/livros-didaticos/344-flagrante-de-doutrinacao-ideologica>. Acesso em 07/11/2014.
- SILVA, Orley José da. *Livro didático: ferramenta para a revolução socialista*, disponível em <http://escolasempartido.org/livros-didaticos/414-livro-didatico-ferramenta-para-a-revolucao-socialista>. Acesso em 07/11/2014.
- SILVA, Orley José da. *Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana*, disponível em <http://escolasempartido.org/livros-didaticos/459-livros-didaticos-para-a-revolucao-socialista-bolivariana>. Acesso em 07/11/2014.
- SUGUIU, Kenitiro e outros. *Mudanças climáticas: hora de se recobrar o bom senso*. Carta aberta à Presidente Dilma Rousseff. São Paulo, 14 de maio de 2012. Disponível em <http://www.alerta.inf.br/carta-aberta-a-presidenta-dilma-rousseff/>. Acesso em 04/12/2013.

Anexo 1. Relação de avaliadores dos PNLDs de Geografia (2005-2017)

Avaliadores	Instituição	UF	Título	Obtido em	Área	Atuação	*	Título da Tese ou Dissertação	**
Adriana Maria Andreis	UFFS	SC	Doutora	UNIJUÍ	Educação	Ensino de Geografia	1	Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola	2014
Adriany de Ávila Melo Sampaio	UFU	MG	Doutora	UFRJ	Geografia	Ensino de Geografia	2	ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR: Aplicação Analógica e Digital no Ensino Fundamental	2006
Aldo Gonçalves de Oliveira	UFCG	PB	Mestre	UFPB	Geografia	Ensino de Geografia	2	A CARTOGRAFIA ESCOLAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO E METODOLÓGICO A PARTIR DO MAPA	2010
Aloysio Marthins de Araujo Junior	UFSC	SC	Doutor	USP	Geografia	Geografia Econômica	1	A indústria de bens de capital no estado de São Paulo: da gênese aos problemas atuais	2003
Álvaro Luiz Heidrich	UFRGS	RS	Doutor	USP	Geografia	Geografia Política	6	Interesse econômico e identidade territorial no Rio Grande do Sul	1998
Amanda Regina Gonçalves	UFTM	MG	Doutora	UNESP	Geografia	Ensino de Geografia	1	Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado	2007
Amélia Cristina Alves Bezerra	UFF	RJ	Doutora	UFF	Geografia	Geografia Urbana	1	Pelas margens da cidade e no meio da festa: a (re)invenção da festa e da identidade no espaço urbano de Mossoró-RN	2006
Amélia Regina Batista Nogueira	UFAM	AM	Doutora	USP	Geografia	Geografia Cultural	1	PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: A GEOGRAFICIDADE	2001
Ana Claudia Ramos Sacramento	UERJ	RJ	Doutora	USP	Geografia	Ensino de Geografia	1	A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro	2012
Ana Elisa Sparano Fontoura	Rede Mun.	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	PARTICIPAÇÃO, TERRITORIALIZAÇÃO E IDENTIDADE NA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE: ESTUDO DE CASO COMPARATIVO NO BAIRRO LOMBA DO PINHEIRO	2005
Ana Rocha dos Santos	UFSE	SE	Doutora	UFSE	Geografia	Geografia Política	1	O desvelar das contradições do modelo de descentralização: as interfaces escalares na conformação do Sistema Único de Saúde em Sergipe	2008
Andréa Ketzer Osorio	Rede Municipal	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Educação Ambiental	1	O Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU): uma estratégia da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre que aproxima Geografia e Educação Ambiental	2013
Andrea Lastoria	USP - RP	SP	Doutora	UFSCAR	Educação	Ensino de Geografia	1	Aprendizagem profissional da docência: o projeto Atlas	2003
Antonio Carlos Castrogiovanni	UFRGS	RS	Doutorado	PUC - RS	Comum. Social	Ensino de Geografia	1	A Geografia do Espaço Turístico Como Construção Complexa da Comunicação	2005
Antonio Carlos de Barros Corrêa	UFPE	PE	Doutorado	UNESP	Geografia	Geomorfologia	3	Dinâmica Geomorfológica dos Sistemas Ambientais dos Compartimentos Elevados do Planalto da Borborema	2001
Antônio César Leal	UNESP	SP	Doutor	UNICAMP	Geociências	Hidrogeografia	4	VÃO DO PARANÁ-ESTRUTURAÇÃO DE UM TERRITÓRIO REGIONAL	2000

Antônio de Pádua de M. dos S. Brasil	UEPA	PA	Mestre	UCB/ DF	Planejamento	Educação Ambiental	1	A ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NA GOVERNANÇA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA: O CASO DA ONG FASE NO MUNICÍPIO PARAENSE DE GURUPÁ	2007
Antônio Elísio Garcia Sobreira	Sec.Cultura	PB	Doutor	UNESP	Geografia	Ensino de Geografia	2	Ensino de Geografia e pedagogia Anarquista: Conquistando Cotas de Liberdade	2009
Antônio Nivaldo Hespagnol	UNESP	SP	Doutor	UNESP	Geografia	Geografia Agrária	2	Dinâmica Agroindustrial, Intervenção Estatal e a Questão do Desenvolvimento da Região de Andradina - SP	1997
Armstrong Miranda Evangelista	UFPI	PI	Doutor	UFCE	Educação	Ensino de Geografia	1	A região no ensino de Geografia: fundamentos da prática professoral	2008
Arthur Magon Whitacker	UNESP - PP	SP	Doutor	UNESP	Geografia	Geografia Urbana	3	Reestruturação Urbana e Centralidade em São José do Rio Preto - SP	2003
Bartolomeu Israel de Souza	UFPB	PB	Doutor	UFRGS	Geografia	Ecologia	1	Cariri paraibano: do silêncio do lugar à desertificação	2008
Beatriz Ribeiro Soares	UFU	MG	Doutora	USP	Geografia	Geografia Urbana	3	UBERLÂNDIA DA CIDADE JARDIM AO PORTAL DO CERRADO -IMAGENS E REPRESENTAÇÕES NO TRIÂNGULO MINEIRO	1995
Bernardo Sayão Penna e Souza	UFSM	RS	Doutor	USP	Geografia	Geomorfologia	2	A qualidade da água de Santa Maria/RS: uma análise ambiental das sub-bacias hidrográficas dos rios Ibicuí Mirim e Vacacaí Mirim	2001
Bruno Cezar Malheiro	UFSSP	PA	Mestre	UFPA	Planejamento	Geografia Agrária	1	Portos, Portas e Postais: experiências, discursos e imagens produzindo a orla fluvial de Belém	2009
Carina Copatti	Rede Est.	RS	Doutora	UNIJUÍ	Educação	Ensino de Geografia	1	Diversidade Cultural no Livro Didático de Geografia	2016
Carlos Geovani Ramos Machado	Rede Mun.	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Geografia População	1	O Ensino da Geografia e o Hip Hop	2012
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro	UFGO	GO	Doutor	UFRJ	Geologia	Geociências	1	Padrões morfológicos dos dentes de Abelisauoidea e Carcharodontosauridae (Theropoda, Dinosauria) do Cretáceo da América do Sul	2007
Celene Cunha Monteiro A. Barreira	UFGO	GO	Doutora	USP	Geografia	Geografia Política	1	VÃO DO PARANÁ- ESTRUTURAÇÃO DE UM TERRITÓRIO REGIONAL	1997
César Augusto Ferrari Martinez	UFPEL	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	2	O currículo vai à rua ou a rua vem ao currículo?	2012
Cesar de David	UFSM	RS	Doutorado	UFSC	Geografia	Geografia Agrária	6	Estratégias de reprodução familiar em assentamentos: limites e possibilidades para o desenvolvimento rural em Canguçu - RS	2005
Cicilian Luiza Lowen Sahr	UEPG	PR	Doutorado	Alemanha	Geografia	Geografia Regional	1	A relação entre o desenvolvimento urbano e lugar central entrelaçando a cidade brasileira de Ponta Grossa	2008
Cíntia dos Santos Lins	UESPI	PI	Mestrado	UNESP	Geografia	Geografia Agrária	1	Impactos territoriais e socioeconômicos do Canal da (des)Integração no Ceará, no contexto do Baixo e Médio Jaguaribe	2008
Clarice Nascimento de Melo	UFPA	PA	Doutora	UFRN	Educação	Ensino de História	1	Participação de mulheres na história da escola mista no Pará - 1870/1901	2008
Claudia Melatti	Rede Est.	PR	Mestre	UEL	Geografia	Ensino de Geografia	1	Impactos causados pelos visitantes em trilhas: Parque Estadual Mata dos Godoy - Londrina/PR	2011
Claudinei Lourenço	UFMG	MG	Doutor	USP	Geografia	Ensino de Geografia	1	Paisagem no Kosmos de Humboldt: um diálogo entre a abstração e a sensibilidade	2003

Claudio Roberto Bragueto	UEL	PR	Doutor	USP	Geografia	Geografia Agrária	1	O Aglomerado Urbano-Industrial de Londrina: sua constituição e dinâmica industrial	2008
Dakir Larara Machado da Silva	UFRGS	RS	Doutor	UFRGS	Geografia	Climatologia	1	Microclima e bioindicadores paleoclimáticos em paisagens com ocorrência de areais em São Francisco de Assis, RS	2009
Dalva Lúcia de Souza França	UFPA	PA	Doutora	Paraguai	Educação	Geografia Regional	1	Anticoncepção e fecundidade: reflexos das ações de política pública voltada à saúde sexual e reprodutiva de escolares da educação básica no município de Curuçá	2013
Daniel Mallmann Vallerius	UFPA	PA	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	2	Identidades (nem tão) virtuais assim: Um olhar sobre a construção das Identidades territoriais no ciberespaço.	
Danielle Rodrigues da Silva	IFCE	CE	Doutoranda	UFCE	Geografia	Geografia Agrária	2	COMISSÃO PASTORAL DA TERRA/CE: UMA HISTÓRIA TECIDA PELO GRITO DOS POVOS OPRIMIDOS DO CAMPO	Andamento
Davis Gruber Sansolo	UNESP	SP	Doutor	USP	Geografia	Educação Ambiental	1	Planejamento Ambiental e as mudanças na paisagem no núcleo Picinguaba do Parque Estadual da Serra do Mar. Ubatuba SP	2002
Débora Schardosin Ferreira	Rede Mun.	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	Canoas como lugar : o mundo dos jovens contemporâneos a partir de suas representações sociais	2014
Denise Wildner Theves	Rede Particular	RS	Doutoranda	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFAZENDO CAMINHOS PARA LER E COMPREENDER O MUNDO	Andamento
Deyvid Fernando Reis	Rede Estadual	PR	Mestre	UFF	Arquitetura	Geografia Cultural	1	A cidade do morador de rua e o morador de rua na cidade: Lugar e percepção do ambiente urbano	2013
Dirce Maria A. Suertegaray	UFRGS	RS	Doutorado	USP	Geografia	Geomorfologia	5	A Trajetória da Natureza: um estudo geomorfológico sobre os areais de Quaraí	1988
Djalma Vieira Bezerra	Rede Estadual	MG	Mestre	UFU	Geografia	Ensino de Geografia	1	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: Seus usos no Ensino Fundamental II nas Escolas Públicas Estaduais de Uberlândia - MG	2015
Doralice Sátyro Maia	UFPB	PB	Doutora	USP	Geografia	Geografia Urbana	5	TEMPOS LENTOS NA CIDADE: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES DOS COSTUMES RURAIS EM JOÃO PESSOA-PB	2001
Edima Aranha Silva	UFMS	MS	Doutora	UNESP	Geografia	Geografia Urbana	1	O processo produtivo do carvão vegetal: um estudo em Mato Grosso do Sul	2001
Edimilson Antônio Mota	UFF	RJ	Doutor	UFRJ	Educação	Ensino de Geografia	1	O negro e a cultura afro-brasileira: uma bricolagem multicultural do ensino de geografia	2013
Edna Lindaura Luiz	UDESC	SC	Doutora	UFRJ	Geografia	Geomorfologia	3	Influência da Dinâmica Hidrológica e das Características das Formações Superficiais nos Mecanismos de Ruptura das Encostas com Rochas granitoides de Áreas Subtropicais - São Pedro de Alcântara/SC	2004
Ednéa do Nascimento Carvalho	UFOPA	PA	Doutora	UECE	Geografia	Ensino de Geografia	1	A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA AMAZONIA: O CASO DE SANTARÉM NO OESTE DO PARÁ-1985 A 2010	2014
Eduardo Campos	Rede Particular	SP	Mestre	USP	Educação	Ensino de Geografia	4	Contribuição para a Geografia escolar em Unidades de Conservação	2005
Edvânia Torres Aguiar Gomes	UFPE	PE	Doutora	USP	Geografia	Geografia Urbana	3	Recortes de Paisagens na Cidade do Recife - uma abordagem geográfica	2007

Elaine de Cácia de Lima Frick	UFPR	PR	Mestre	UFPR	Eng. Florestal	Geociências	1	Qualidade multitemporal da paisagem: estudo de caso na Floresta Ombrófila Mista em General Carneiro - PR	2003
Eliana Marta Barbosa de Morais	UFG	GO	Doutora	USP	Geografia	Ensino de Geografia	1	O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar	2011
Eliane Maria Foletto	UFMS	RS	Doutora	UFSC	Engenharia	Hidrogeografia	2	Proposta de um Modelo de Sistema de Gestão das Águas para Bacias Hidrográficas	
Élida Pasini Tonetto	Rede Estadual	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	2	Redes Sociais e Práticas Escolares: Plataformas para uma Geografia Online	
Eliseu Savério Sposito	UNESP	SP	Doutor	USP	Geografia	Geografia Urbana	2	Produção e apropriação da renda fundiária urbana em Presidente Prudente	1990
Emerson Galvani	USP	SP	Doutor	UNESP	Agronomia	Climatologia	4	AVALIAÇÃO AGROMETEOROLÓGICA DO CULTIVO DE PEPINO (<i>Cucumis sativus</i> L.) EM AMBIENTES PROTEGIDO E A CAMPO, EM CICLOS DE OUTONO-INVERNO E PRIMAVERA-VERÃO	2001
Emmanuel Raimundo Costa Santos	UFAP	AP	Doutor	UNESP	Geografia	Geografia Urbana	1	Amazônia Setentrional Amapaense: do "mundo" das águas às florestas protegidas	2012
Ercília Torres Steinke	UNB	DF	Doutora	UNB	Ecologia	Climatologia	2	Considerações sobre variabilidade e mudança climática no Distrito Federal, repercussões nos recursos hídricos e a informação ao grande público	2004
Fernando de Oliveria	IFRS	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	Geografia e Educação Online: Práticas escolares em Rede Social	2013
Flávia Spinelli Braga	UERN	RN	Mestre	UNESP	Geografia	Ensino de Geografia	1	O uso do site como recurso de apoio didático no estudo do clima no ensino fundamental	2004
Flavio Lopes Holgado	Rede Municipal	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	Além das quatro linhas : o futebol no ensino de geografia	2013
Francinete Maria Oliveira Brito	UFPA	PA	Mestre	UFSC	Geografia	Geografia Urbana	1	Salinópolis-PA: (re) organização sócio-espacial de um lugar Atlântico-Amazônico	2004
Genylton Odilon Rego da Rocha	UFPA	PA	Doutor	USP	Geografia	Ensino de Geografia	4	A POLÍTICA DO CONHECIMENTO OFICIAL E A NOVA GEOGRAFIA DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARA AS ESCOLAS BRASILEIRAS	2001
Gerusa Maria Duarte	UFSC	SC	Doutor	USP	Geociências	Hidrogeografia	1	Depósitos Cenozóicos Costeiros e a Morfologia do Extremo Sul de Santa Catarina	1995
Gilmar Mascarenhas de Jesus	UERJ	RJ	Doutor	USP	Geografia	Geografia Urbana	4	A Bola nas Redes e o Enredo do Lugar: uma geografia do futebol e de seu advento no Rio Grande do Sul	2001
Gislene Aparecida dos Santos	UFRJ	RJ	Doutora	UFSC	Geografia	Geografia População	1	Estado, Redes sociais e Fronteira: a migração do Sul catarinense para os Estados Unidos	2007
Glauco José Marafon	UERJ	RJ	Doutorado	UFRJ	Geografia	Geografia Agrária	9	A dimensão espacial do complexo agroindustrial soja no estado do Rio Grande do Sul	1998
Gleydson Pinheiro Albano	UFRN	RN	Doutor	UFPE	Geografia	Geografia Agrária	1	GLOBALIZAÇÃO DA AGRICULTURA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DUAS CIDADES COM FRUTICULTURA IRRIGADA PARA EXPORTAÇÃO NO RN, IPANGUAÇU E BARAÚNA	2011
Gustavo Siqueira da Silva	IFF - Campos	RJ	Mestre	UFMS	Geografia	Geografia Cultural	1	Local e digital: (re) construindo no ciberespaço as identidades territoriais da migração brasileira	2007
Harrysson Luiz da Silva	UFSC	SC	Doutor	UFSC	Engenharia	Engenharia	1	Case-Based Planning Aplicado na Resolução de Não-Conformidades no Ciclo de Vida de Produtos, Processos e Serviços	1997

Heitor Silva Sabota	Rede Estadual	GO	Mestre	UFGO	Geografia	Ensino de Geografia	1	O MOVIMENTO ESCOTEIRO E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA	2014
Helena Copetti Callai	UNIJUI	RS	Doutora	USP	Geografia	Ensino de Geografia	4	Geografia - Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem	1996
Heracto Kuzycz Assunção	Rede Estadual	PR	Mestre	UFSC	Geografia	Geografia Urbana	1	Parque Industrial do Xisto: Estratégia de Desenvolvimento Local para São Mateus do Sul-PR	2004
Hernani Loebler Campos	UFPE	PE	Doutor	UFRJ	Geografia	Climatologia	3	Processo Histórico de Gestão na Bacia Hidrográfica do Rio Beberibe (PE): uma Retrospectiva	2003
Hugo Heleno Camilo Costa	UERJ	RJ	Doutorando	UERJ	Educação	Ensino de Geografia	1	Discurso e subjetivação nas políticas de currículo para o Ensino de Geografia	Andamento
Hugo Rogério Hage Serra	UNIFESSPA	PA	Doutorando	UNESP	Geografia	Geografia Regional	1	POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA AMAZÔNIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS	Andamento
Icléia Albuquerque de Vargas	UFMS	MS	Doutora	UFPR	Meio Ambiente	Educação Ambiental	3	Território, Identidade, Paisagem e Governança no Pantanal Mato-Grossense: um Caleidoscópio da Sustentabilidade Complexa	2006
Inês Moresco Danni Oliveira	UFPR	PR	Doutora	USP	Geografia	Climatologia	1	A CIDADE DE CURITIBA E A POLUIÇÃO DO AR	2000
Iris Maria Ribeiro Porto	UEMA	MA	Doutorado	UFPA	Ciências Sociais	Ensino de Geografia	2	Brincar é coisa séria? um estudo do brinquedo na cultura da modernidade	2008
Ivaine Maria Tonini	UFRGS	RS	Doutora	UFRGS	Educação	Ensino de Geografia	1	Identidades Capturadas gênero,	2002
Jader de Oliveira Santos	UFCE	CE	Doutor	USP	Geografia	Geomorfologia	1	geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia	2011
Jader Janer Moreira Lopes	UFJF	MG	Doutor	UFF	Educação	Ensino de Geografia	1	Então somos Mudantes: Espaço, Lugar e identidade em crianças migrantes	2003
Janio Laurentino de Jesus Santos	UEFS	BA	Doutor	UNESP	Geografia	Geografia Urbana	1	A CIDADE POLI(MULTI)NUCLEADA. A REESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM SALVADOR	2008
Jeyson Ferreira Silva Lima	UFRN	RN	Mestre	UFRN	Geografia	Geografia Urbana	1	PRAÇAS PÚBLICAS CAICOENSES: TERRITORIALIDADES, SOCIABILIDADES E IDENTIDADES	2013
João Cleps Junior	UFU	MG	Doutorado	UNESP	Geografia	Geografia Agrária	5	Dinâmica e Estratégias do Setor Agroindustrial no Cerrado: o caso do Triângulo Mineiro	1998
João Lima Sant'Anna Neto	UNESP	SP	Prof. Titular	UNESP	Geografia	Climatologia	4	As chuvas no Estado de São Paulo	1995
João Osvaldo Rodrigues Nunes	UNESP	SP	Livre-Doc.	UNESP	Geografia	Geomorfologia	1	PRÁXIS GEOGRÁFICA E SUAS CONJUNÇÕES	2014
Josélia Saraiva e Silva	UFPI	PI	Doutora	UFRN	Educação	Ensino de Geografia	1	Habitus docente e representação social.	2007
Josué da Costa Silva	UFRO	RO	Doutor	USP	Geografia	Geografia Agrária	1	O Rio, a Comunidade e o Viver.	2000
Júlio César Suzuki	USP	SP	Doutor	USP	Geografia	Geografia Urbana	2	A Gênese da Moderna Cidade de São Paulo - Uma contribuição da Geografia Urbana à história da cidade	2002
Jussara Portugal Fraga	UNEB	BA	Doutora	UNEB	Educação	Ensino de Geografia	2	Quem é da roça é formiga!?: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais	2013
Kalina Salaib Springer	UFSC	SC	Doutora	UNICAMP	Geografia	Ensino de Geografia	1	A frühromantik e as concepções de Natureza, Ciência, Arte e Sociedade em Alexander von Humboldt	2013

Katia Canil	UFABC	SP	Doutora	USP	Geografia	Geociências	1	Indicadores para monitoramento de processos morfodinâmicos: Aplicação na bacia hidrográfica do ribeirão Pirajuçara (RMSP), SP	2007
Lana de Souza Cavalcanti	UFG	GO	Doutora	USP	Geografia	Geografia Urbana	1	A construção de conceitos geográficos no ensino. Uma análise de conhecimentos geográficos de alunos de 5ª e 6ª séries do ensino Fundamental	1996
Larissa Correa Firmino	UDESC	SC	Doutoranda	UFSC	Geografia	Ensino de Geografia	2	Imagens Clichês de Livros Didáticos: Problematizações e possibilidades para o Ensino de Geografia	
Laurindo Antonio Guasselli	UFRGS	RS	Doutor	UFRGS	Geografia	Geomorfologia	2	Dinâmica da Vegetação no Banhado do Taim - RS	2005
Leonardo Dirceu de Azambuja	UEM	PR	Doutor	UFSC	Geografia	Ensino de Geografia	2	A Geografia do Brasil na Educação Básica	2010
Leonardo Pinto dos Santos	Rede Est.	RS	Mestre	UFRGS	Educação	Ensino de Geografia	1	A construção das relações do espaço ausente na Geografia escolar	2015
Leovan Alves dos Santos	Rede Est.	GO	Mestre	UFG	Geografia	Ensino de Geografia	1	Ensinar geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos	2015
Ligia Beatriz Goulart	Fde.Osório	RS	Doutora	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	Alunos e professores fazendo Geografia: a rede ressignificando informações	2006
Loçandra Borges de Moraes	UEG	GO	Doutora	USP	Geografia	Ensino de Geografia	1	A Cartografia na formação do professor de Geografia: Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental	2013
Luan do Carmo da Silva	Rede Estadual	DF	Mestre	UFG	Geografia	Ensino de Geografia	1	O conceito de lugar no livro didático e o processo de ensino-aprendizagem	2014
Luciana Vieira	Rede Municipal	SC	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	Microbacias do Ribeirão do Baú e Braço do Baú no município de Ilhota/SC: um lugar de identidade rural	2003
Lucineide Mendes Pires	UEG	GO	Doutora	UFG	Geografia	Ensino de Geografia	1	CULTURAS GEOGRÁFICAS DE ALUNOS-JOVENS: UMA REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	2013
Luis Alberto Basso	UFRGS	RS	Doutorado	Espanha	Geografia	Hidrogeografia	4	Os retornos salinos do perímetro irrigado Bardenas I e a sua contribuição à salinização dos rios Arba e Riguel (Espanha)	1994
Luis Antonio Bittar Venturi	USP	SP	Livre-Doc.	USP	Geografia	Geomorfologia	4	Itapecerica da Serra: ocupação e uso do solo	2001
Luiz Cruz Lima	UECE	CE	Doutor	USP	Geografia	Geografia Econômica	1	Novo espaço da produção: OS TECNOPOLOS	1994
Luiz Fernando de Carli Lautert	UFPR	PR	Doutor	USP	Geografia	Geociências	1	Análise Morfodinâmica e das Água, nas bacias costeiras dos rios Marumbi e Nhundiaquara, litoral do Paraná.	2010
Mafalda Nesi Francischett	UNIOESTE	PR	Doutora	UNESP	Educação	Ensino de Geografia	1	A Cartografia no Ensino da Geografia - A Aprendizagem Mediada.	2002
Magaly Mendonça	UFSC	SC	Doutora	USP	Geografia	Climatologia	2	A dinâmica temporo-espacial do clima subtropical na região conurbada de Florianópolis/SC	2002
Maíra Suertegaray Rossato	UFRGS	RS	Doutora	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	Os Climas do Rio Grande do Sul: variabilidade, tendências e tipologia	2011
Manoel Martins de Santana Filho	UERJ	RJ	Doutor	USP	Geografia	Ensino de Geografia	2	A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes	2010
Marcelo Gaudêncio Brito Purezza	UNIFESSPA	PA	Mestre	UFPA	Educação	Ensino de Geografia	1	Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise	2012

Marcia Maria Cabreira M. de Souza	PUC	SP	Doutora	USP	Geografia	Geografia População	2	O povo da caixa e a 25 de março: memórias da imigração Síria e Libanesa em São Paulo	2002
Marcio da Costa Berbat	UFRJ	RJ	Doutor	UNICAMP	Educação	Ensino de Geografia	1	Pró-Licenciatura e a Experiência de Formação de Professores para a Educação Básica	2015
Márcio Douglas Brito Amaral	UFPA	PA	Doutor	USP	Geografia	Geografia Regional	1	Dinâmicas econômicas e transformações espaciais: a metrópole de Belém e as cidades médias da Amazônia Oriental - Marabá (PA) e Macapá (AP)	2011
Marcio Fenili Antunes	Fde. Osório	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Geografia Regional	2	AS COMUNIDADES RURAIS E SEU NOVO SIGNIFICADO COMO LUGAR A PARTIR DA INTRODUÇÃO DOS SISTEMAS DE PRODUÇÃO INTEGRADA EM ORLEANS-SC	2006
Márcio Ferreira Nery Corrêa	Rede Est.	RJ	Mestre	UERJ	Geografia	Ensino de Geografia	1	A Lógica da Territorialidade Católica na Amazônia	2006
Marcos Antonio Campos Couto	UERJ	RJ	Doutor	USP	Geografia	Ensino de Geografia	1	Construção dos Conceitos Científicos e Escolares: caminhos para a organização da educação geográfica	2005
Marcos Alexandre Pimentel da Silva	UNIFESSPA	PA	Mestre	UFPA	Ciências Sociais	Geografia Urbana	1	A cidade vista através do porto: múltiplas identidades urbanas e imagem da cidade na orla fluvial de Belém - PA	2006
Marcos Aurélio Saquet	UNIOESTE	PR	Doutor	UNESP	Geografia	Geografia Econômica	3	Os tempos e os territórios da colonização italiana	2001
Marcos Klausberger Lerina	IFSUL	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	1	Ensinar geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM	2013
Margarete Cristiane C. T. Amorim	UNESP	SP	Doutora	USP	Geografia	Climatologia	7	O CLIMA URBANO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP	2000
Maria Anezilany G. do Nascimento	UECE	CE	Mestre	UECE	Geografia	Geografia Urbana	1	Nem parece o tempo em que vocês jogavam biriba na calçada": a construção do lugar em Nova Jaguaribara.	2004
Maria das Graças de Lima	UEM	PR	Doutora	USP	Geografia	Ensino de Geografia	1	O Conhecimento Pedagógico-Didático do Professor de Geografia: caso da cidade de São Paulo	2001
Maria Elisa Zanella	UFCE	CE	Doutora	UFPR	Meio Ambiente	Climatologia	1	Inundações Urbanas em Curitiba/PR: Impactos, riscos e vulnerabilidade socioambiental no bairro Cajuru	2006
Maria Encarnação Beltrão Sposito	UNESP	SP	Doutora	USP	Geografia	Geografia Urbana	3	O chão arranha o céu: a lógica da reprodução monopolista da cidade	1991
Maria Eneida Fantin	Rede Est.	PR	Mestre	UTFPR	Geografia	Ensino de Geografia	8	Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia como Prática Discursiva para o atual período técnico do capitalismo	2003
Maria Francineila P. dos Santos	UFAL	AL	Doutora	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	2	O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia	2012
Maria Geralda de Almeida	UFG	GO	Doutora	França	Geografia	Geografia Cultural	1	EXPERIENCES DE COLONISATION RURALE DANS L'ETAT D'ACRE EN AMAZONIE BRESILIENNE	1985
Maria Lúcia Menezes	UFJF	MG	Doutora	UFRJ	Geografia	Geografia Urbana	1	Atalaias da Nação: Cidades e Ação Missionária na Borda da Amazônia	2002
Maria Soares da Cunha	URC	CE	Doutora	UFCE	Geografia	Geografia Agrária	1	Pontos de (re) visão e explorações historiográficas da abordagem regional: exercício a partir do Cariri cearense (séculos XIX e XX)	2012
Mariana Martins de Meireles	UFRB	BA	Doutoranda	UNEB	Educação	Ensino de Geografia	2	Escolas têm memórias: cultura material e imaterial de escolas rurais baianas	

Marisa Terezinha Rosa Valladares	UFF	RJ	Doutora	UFES	Educação	Ensino de Geografia	2	Vivências em zonas de fronteiras...as narrativas se fazem travessias	2009
Mizant Couto de Andrade	F.Uberlâ.	MG	Mestre	UFU	Geografia	Geografia Urbana	1	Água: desafio sócio-ambiental para a educação no século XXI	2004
Neiva Otero Schäffer	UFRGS	RS	Mestre	UFRGS	Planejamento	Ensino de Geografia	1	A urbanização na fronteira: a expansão recente de Sant'Ana do Livramento/RS	1992
Nelson Rego	UFRGS	RS	Doutor	UFRGS	Educação	Geografia e Educação	2	A Convergência das Hermenêuticas num Conceito de Educação como Elaboração da Singularidade	1996
Neusa Maria Tauscheck	Rede Est.	PR	Mestre	UFPR	Educação	Ensino de Geografia	8	Quando é preciso mudar o saber: um (re) fazer da metodologia do Ensino de Geografia no Estado do Paraná	2000
Nina Simone Vilaverde Moura	UFRGS	RS	Doutora	USP	Geografia	Geomorfologia	4	Análise Ambiental Urbana na Área Metropolitana de Porto Alegre-RS: Sub-Bacia Hidrográfica do Arroio Dilúvio	2001
Odimar do Carmo Melo	Rede Est.	PA	Mestre	UFPA	Geografia	Ensino de Geografia	1	LUGAR E COMUNIDADE NA ILHA DE COTIJUBA-PA	2010
Olga Lucia C. de F. Firkowski	UFPR	PR	Doutora	USP	Geografia	Geografia Econômica	6	A nova territorialidade da indústria e o aglomerado metropolitano de Curitiba	2001
Orlando Ferretti	UFSC	SC	Doutor	UFSC	Geografia	Ensino de Geografia	2	Os Espaços de Natureza Protegida na Ilha de Santa Catarina	2013
Oscar Alfredo Sobarzo Miño	UFRGS	RS	Doutor	UNESP	Geografia	Geografia Urbana	6	Os espaços da sociabilidade segmentada: a produção do espaço público em Presidente Prudente	2005
Paulo Fernando Cirino Mourão	UNESP	SP	Doutor	USP	Geografia	Geografia Econômica	1	Reestruturação produtiva da indústria e desenvolvimento regional: a região de Marília	2003
Paulo Roberto Rodrigues Soares	UFRGS	RS	Doutor	Espanha	Geografia	Geografia Urbana	1	Del proyecto urbano a la producción del espacio: morfología urbana de la ciudad de Pelotas (1812-2000)	2002
Pedro Costa Guedes Vianna	UFPB	PB	Doutor	USP	Geografia	Hidrogeografia	2	O SISTEMA AQUIFERO GUARANI (SAG) NO MERCOSULI	2002
Rafael da Silva Oliveira	UFRR	RR	Doutor	USP	Geografia	Geografia População	1	Mobilidades transgressoras, geografias ignoradas: itinerários e emaranhamentos envolvendo territorialidades de garimpeiros no Suriname	2014
Rafael Straforini	UNICAMP	SP	Doutor	UFRJ	Geografia	Ensino de Geografia	1	TRAMAS QUE BRILHAM: sistema de circulação e a produção do território brasileiro no século XVIII	2007
Raimunda Abou Gebran	UNOESTE	SP	Doutor	UNICAMP	Educação	Ensino de Geografia	2	"OBA, HOJE TEM GEOGRAFIA!" - O ESPACO REDIMENSIONADO DA FORMACAO-ACAO	1996
Raimundo Lenilde de Araújo	UFPI	PI	Doutor	UFCE	Educação	Ensino de Geografia	1	Ensino de geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano	2012
Regina Helena Penati C. Ferreira	Rede Est.	SP	Mestre	UNESP	Educação	Ensino de Geografia	2	Diálogo Escola-Comunidade e Formação de Professores: um caminho para a construção de uma escola para todos,	
Reinaldo Corrêa Costa	INPA	AM	Doutor	USP	Geografia	Geografia Agrária	1	Xingu-Transamazônica: Linha de Quedas, Territorialidades e Conflitos	2004
Renato Emerson N. dos Santos	UERJ	RJ	Doutor	UFF	Geografia	Geografia Urbana	2	Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes	2006
Rita de Cassia Martins de Souza	UFU	MG	Doutor	UNESP	Geografia	Geografia Política	1	Geografia e geopolítica na formação nacional brasileira: Everardo Adolpho Backheuser	2000

Roberta Afonso Vinhal Wagner	UFTM	MG	Doutor	UFU	Geografia	História	1	O Coronelismo Despótico de Uberaba (MG) : dos coronéis da Princesa do Sertão aos coronéis do Zebu na nova configuração hegemônica das elites uberabenses no período de 1960 a 2007.	2013
Roberta Maria Batista de Figueiredo	UFMA	MA	Doutor	UFRJ	Geografia	Geografia Agrária	1	Ações de Resistência de Famílias Extrativistas no Maranhão em Face do uso Industrial do Carvão de Coco Babaçu por Usinas de Ferro Gusa	2008
Roberto Souza Ribeiro	Rede Part.	SC	Mestre	UFRJ	Geografia	Ensino de Geografia	1	GEOGRAFIA E IMAGEM: A FOTOSEQUÊNCIA COMO METODOLOGIA PARTICIPATIVA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA	2013
Roberto Verdum	UFRGS	RS	Doutor	França	Geografia	Geomorfologia	5	APPROCHE GEOGRAPHIQUE DES DESERTS DANS LES COMMUNES DE SAO FRANCISCO DE ASSIS ET MANUEL VIANA, ETAT DU RIO GRANDE DO SUL	1997
Romeu Augusto de A. Bezerra	UFSC	SC	Mestre	UFSC	Geografia	Ensino de Geografia	1	A Terra Urbana em Florianópolis (SC): loteamentos e desmembramentos de 1940 a 2001	2002
Rosa E. M. Wypczynski Martins	UDESC	SC	Doutor	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	2	Os Desafios do Processo Formativo do professor e Geografia	2010
Rosa Maria Vieira Medeiros	UFRGS	RS	Doutora	França	Geografia	Geografia Agrária	2	De la Colonisation des Terres Neuves à la Reforme Agraire au Brésil - Le parcours exemplaire du Rio Grande do Sul	1998
Rosângela A. de M. Hespanhol	UNESP	SP	Doutora	UNESP	Geografia	Geografia Agrária	3	Produção familiar: perspectivas de análise e inserção na Microrregião Geográfica de Presidente Prudente - SP	2000
Roselane Zordan Costella	UFRGS	RS	Doutora	UFRGS	Geografia	Geografia Econômica	1	O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerado por Vivências e por Representações Espaciais	2009
Rosemy da Silva Nascimento	UFSC	SC	Doutora	UFSC	Engenharia	Geocartografia	2	Instrumentos para prática de educação ambiental formal com foco nos recursos hídricos	2003
Rossvelt José Santos	UFU	MG	Doutor	USP	Geografia	Geografia Agrária	4	As Humanidades do Cerrado na Dialética da Festa e do espetáculo	1998
Ruth Emilia Nogueira	UFSC	SC	Doutora	UFPR	Eng. Florestal	Cartografia	1	Estruturação de dados geográficos para a gestão de áreas degradadas pela mineração	2000
Saint-Clair Cordeiro da Trindade Jr.	UFPA	PA	Doutor	USP	Geografia	Geografia Urbana	1	A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana	1998
Salete Kozel Teixeira	UFPR	PR	Doutora	USP	Geografia	Ensino de Geografia	1	Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a capital ecológica"	2001
Sergiano de Lima Araújo	UESPI	PI	Doutorando	UECE	Geografia	Geografia Agrária	1	Expropriação camponesa, agronegócio e precarização do trabalho na Região do Baixo Jaguaribe-CE	
Sílvia Elena Ventrini	UFSJ	MG	Doutora	UNESP	Geografia	Cartografia	1	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA TÁTIL: ESTUDO DE CASOS	2012
Sílvio Carlos Rodrigues	UFU	MG	Doutor	USP	Geografia	Geociências	1	Análise Empírico-Experimental da Fragilidade Relevo-Solo no Cristalino do Planalto Paulistano: Sub-bacia do Reservatório Billings	1998
Simone Santos de Oliveira	UNEB	BA	Doutorando	UNEB	Educação	Ensino de Geografia	1	De aluno de escola da Roça a Professor de Universidade	
Sinthia Cristina Batista	UFMT	MT	Doutora	UFRGS	Geografia	Cartografia	2	Cartografia Geográfica em questão: do chão, do alto, das representações.	2014

Solismar Fraga Martins	UFRG	RS	Doutor	UFSC	Geografia	Geografia Regional	2	A produção do espaço em uma cidade portuária-industrial: O caso do município do Rio Grande - RS	2004
Sonia Maria Marchiorato Carneiro	UFPR	PR	Doutora	UFPR	Meio Ambiente	Educação Ambiental	1	A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª - 4ª. séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá	1999
Sônia Regina Romancini	UFMT	MT	Doutora	UNESP	Geografia	Geografia Cultural	1	Paisagens de Cuiabá: uma abordagem geográfica	2001
Susana Veleda da Silva	UFRGS	RS	Doutora	Espanha	Geografia	Geografia População	1	Trabajo informal, género y cultura: el comercio callejero e informal en el sur de Brasil,	2004
Talita Rondam Herechuk	Rede Mun.	RS	Mestre	UFRGS	Geografia	Ensino de Geografia	2	Identidades Fragmentadas: A cidade de Alvorada/RS nas aulas de geografia	2011
Tiago Barreto de Andrade Costa	UFPA	PA	Mestre	UFRN	Geografia	Geografia Regional	1	Modelagem da Vulnerabilidade de Sistemas Ambientais no Município de Guadalupe/PI	2008
Tony Vinícius Moreira Sampaio	UFPR	PR	Doutorado	UFMG	Geografia	Cartografia	1	Parâmetros morfométricos para melhoria da acurácia do mapeamento da rede de drenagem ? uma proposta baseada na análise da Bacia Hidrográfica do Rio Benevente - ES	2008
Valéria Trevizani Burla de Aguiar	UFJF	MG	Doutora	UNESP	Geografia	Geografia Urbana	2	ATLAS GEOGRAFICO ESCOLAR	1996
Vanda Ueda	UFRGS	RS	Doutora	Espanha	Geografia	Geografia Urbana	1	Innovación tecnológica y cambio social: agentes y estrategias en las redes de telecomunicaciones en RS (1852-1930)	2002
Vânia Alves Martins Chaigar	UFRG	RS	Doutora	UNISINOS	Educação	Ensino de Geografia	2	Com quantos Nós se faz um ReDE? Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses	2008
Vânia Silvia Rosolen	UNESP	SP	Doutora	UNESP	Geociências	Geociências	1	Transformação de uma cobertura laterítica por hidromorfia: estudo de uma toposequência da Amazônia brasileira (Humaitá-AM)	2000
Vanilton Camilo de Souza	UFG	GO	Doutor	UFG	Geografia	Ensino de Geografia	1	O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores,	2002
Vera Lúcia Salazar Pessoa	UFG	GO	Doutora	UNESP	Geografia	Geografia Agrária	1	Ação do Estado e as transformações agrárias no cerrado das Zonas de Paracatu e Alto Paranaíba (MG)	1990
Vicente de Paula Leão	UFSJ	MG	Doutor	UFMG	Geografia	Ensino de Geografia	1	A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior	2008
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho	UFMG	MG	Doutora	UNESP	Geografia	Geomorfologia	3	Sistemas de transformação pedológica em uma vertente do Município de Espírito Santo do Pinhal (SP)	2000
Waldirene Ribeiro do Carmo	USP	SP	Doutoranda	USP	Geografia	Cartografia	1	Cartografia Tátil: Teoria e Prática	
Waterloo Pereira Filho	INPE	RS	Doutor	USP	Geografia	Sensoriamento Remoto	1	Influência dos diferentes tipos de uso da terra em bacias hidrográficas sobre sistemas aquáticos da margem esquerda do reservatório de Tucuruí - Pará	2000
William Rodrigues Ferreira	UFU	MG	Doutor	USP	Geografia	Geografia Urbana	1	O espaço público nas áreas centrais: a rua como referência - um estudo de caso em Uberlândia-MG,	2002

Winston Kleiber de A. Bacelar	UFU	MG	Doutor	UFU	Geografia	Geografia Regional	1	A PEQUENA CIDADE NAS TEIAS DA ALDEIA GLOBAL: as relações e especificidades sócio-políticas nas pequenas cidades de Estrela do Sul, Cascalho Rico e Grupiara - MG	2008
Zilda de Fátima Mariano	UFG	GO	Doutora	UNESP	Geografia	Climatologia	1	A importância da variável climática na produtividade da soja no Sudoeste de Goiás	2005

*Participações como avaliador do PNLD

**Ano de obtenção do título

Anexo 2. Lista de Reportagens Analisadas

Geografia Sociedade e Cotidiano

Título da Reportagem	Fonte	Assina	Data
Ensino do Crime http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL879015-16021,00-ENSINO+DO+CRIME.html	Jornal da Globo	Helter Duarte	02/07/2007
Prefeito rejeita livro didático que aponta facções criminosas de favelas http://extra.globo.com/noticias/rio/prefeito-rejeita-livro-didatico-que-aponta-faccoes-criminosas-de-favelas-705253.html#ixzz4Lr147MyR	O Globo	Redação	02/07/2007
Um Livro didático de Geografia está provocando polêmica TV. Indisponível na internet.	SBT	Guilherme Arruda	03/07/2007
Livro didático indicado pelo MEC é criticado por professores http://m.jb.com.br/pais/noticias/2007/07/03/livro-didatico-indicado-pelo-mec-e-criticado-por-professores/	Jornal do Brasil	Agência Brasil	03/07/2007
Mapa do tráfico vira lição Impresso	O Dia	Maria Luisa Barros	03/07/2007
Livro escolar mostra mapa do tráfico Impresso	Extra	Paula Autran	03/07/2007
Livro traz mapa com áreas dominadas http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0307200721.htm	Folha de S. Paulo	Sucursal Rio	03/07/2007
Professores criticam livro escolhido pelo MEC por falar em tráfico http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5542.jhtm	UOL	Agência Brasil	03/07/2007
E quem protege as nossas crianças dos malefícios da escola esquerdopata? http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/quem-protege-as-nossas-criancas-dos-maleficios-escola-esquerdopata/	Veja on line	Reinaldo Azevedo	03/07/2007
Livro com apologia ao tráfico é criticado no RJ http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1579004-5598,00-LIVRO+COM+APOLOGIA+AO+TRAFICO+E+CRITICADO+NO+RJ.html	G1	Agência Estado	03/07/2007
Livro didático traz mapa do tráfico www.gazetadopovo.com.br/.../livro-didatico-traz-mapa-do-traffic-ajctcn5ou3rqsiiis67...	Gazeta do Povo	Gazeta do Povo	03/07/2007
Livro com apologia ao tráfico é criticado no RJ http://www.reporterdiario.com.br/noticia/6948/livro-com-apologia-ao-traffic-e-criticado-no-rj/	Diário ABC	Redação	03/07/2007
Geografia do Crime http://www.pensamentosequivocados.com/2007/07/geografia-do-crime.html	Blog	P/tos equivocados	03/07/2007
Livro didático mapeia crime e revolta professores Impresso	Estado de S. Paulo	Fabiana Cimieri	04/07/2007
A Imagem do Rio nos Livros didáticos http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2007/07/06/296669214.asp	Globo on line	André Reyes Novaes	06/07/2007
Geopolítica do tráfico http://notas-rodape.blogspot.com.br/2007/07/eu-estava-preparando-um-texto-sobre.html	Notas de rodapé	Leonardo Passinato	08/07/2007
Tráfico de Drogas: assunto de escola? http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imprimir.php?id_edicao=166&codigo=4	Olhar Virtual	Durães, Giesel e Osório	10/07/2007
Livro escolar traz áreas do tráfico http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=107503&ano=2007	JCNET	Folhpress	03/07/2007
Mapa do tráfico vira lição http://www.perfilnews.com.br/brasil-mundo/mapa-do-traffic-vira-licao	Perfil News	O dia	03/07/2007
O Livro indicado para 6ª série cita facções criminosas. Concorda? https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070827140555AAa71mk	Yahoo Respostas	Vários	s/ data

Nova História Crítica

Título da Reportagem	Fonte	Assina	Data
O que ensinam às nossas crianças http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php	O Globo	Ali Kamel	18/09/2007
Esquerdopatia nas escolas, a nota do MEC, a educação no pântano http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/esquerdopatia-nas-escolas-nota-mec-educacao-no-pantano/	Veja on line	Reinaldo Azevedo	18/09/2007
Livro didático reprovado pelo MEC continua sendo usado em salas de aula do Brasil http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/livro-didatico-reprovado-pelo-mec-continua-sendo-usado-em-salas-de-aula-do-brasil-4153370	O Globo	O Globo	19/09/2007
Uma nova geração de energúmenos http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/uma-nova-geracao-energumenos/	Veja	Reinaldo Azevedo	19/09/2007
MEC retira da rede pública livro didático que exalta Mao http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1909200728.htm	Folha de São Paulo	Ângela Pinho	19/09/2007
O Livro didático que a Globo quer proibir http://www.vermelho.org.br/noticia/23791-10	Portal Vermelho	Mário Schmidt	19/09/2007
Livro didático reprovado pelo MEC continua sendo usado em salas de aula do Bra http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/livro-didatico-reprovado-pelo-mec-continua-sendo-usado-em-salas-de-aula-do-brasil-anfufc3kwsavgi0w4leb3tce	Gazeta do Povo	O Globo	20/09/2007
20 milhões utilizaram livro polêmico http://vida-estilo.estadao.com.br/noticias/geral,20-milhoes-utilizaram-livro-polemico,54753	Estado de São Paulo	Cafrado e Roxo	20/09/2007
Educação ou Doutrinação? http://blogdofasoaes.blogspot.com.br/2007/09/as-crianas-e-jovens-das-escolas-pblicas.html	Blog	Fernando Soares	20/09/2007
O Ministro da educação e a doutrinação marxista http://palavrasoutras.blogspot.com.br/2007/10/o-ministro-da-educacao-e-doutrinao.html	Blog	Em Outras Palavras...	20/09/2007
Uma entrevista com Ali Kamel http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/uma-entrevista-com-ali-kamel/	Veja	Reinaldo Azevedo	21/09/2007
O caso do livro no Index http://gcn.net.br/noticias/21445/opiniaio/2007/09/0-CAS0-D0-LIVRO-N0-INDEX-21445	GGN	Luís Nassif	21/09/2007
A crítica da crítica http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/helioschwartzman/ult510u331619.shtml	Folha de São Paulo	Hélio Schwartzman	27/09/2007
Nova História Crítica: Panfleto Didático http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/79-nova-historia-critica-panfleto-didatico	Escola Sem Partido	Reinaldo Azevedo	29/09/2007
O mistério do professor Schmidt http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79463-6014-490,00-O+MISTERIO+DO+PROFESSOR+SCHIMIDT.html	Época	Nelito Fernandes	05/10/2007
Efeitos didáticos http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php	O Globo	Ali Kamel	16/10/2007
Ali Kamel e a guerra dos livros didáticos https://jornalggn.com.br/noticia/ali-kamel-e-a-guerra-dos-livros-didaticos	GGN	Luís Nassif	13/01/2015

Por Uma Vida Melhor

Título da Reportagem	Fonte	Assina	Data
MEC defende que aluno não precisa seguir algumas regras da gramática para falar de forma correta http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/mec-defende-que-aluno-nao-precisa-seguir-algumas-regras-da-gramatica-para-falar-de-forma-correta.html	JN Globo		13/05/2011
MEC distribui livro que aceita erros de português http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-distribui-livro-que-aceita-erros-de-portugues-2789040	O Globo	O Globo	14/05/2011
Inguinorância http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz1505201103.htm	Folha de S. Paulo	Clóvis Rossi	15/05/2011
Uma defesa do erro de português http://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/916634-uma-defesa-do-erro-deportugues.shtml	Folha de S. Paulo	Hélio Schwartzman	16/05/2011
Livro para inguinorantes http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2011/05/16/livros-para-inguinorantes-por-carlos-eduardo-novaes/	Jornal do Brasil	Carlos Eduardo Novaes	16/05/2011
A indignação dos brasileiros sensatos detém a ofensiva dos professores de ignorância http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/direto-ao-ponto/a-indignacao-dos-brasileiros-	Veja	Augusto Nunes	17/05/2011

sensatos-barra-o-avanco-dos-professores-de-ignorancia/			
Por uma vida melhor. O livro que ensina nós a pegar o peixe http://acertodecontas.blog.br/economia/por-uma-vida-melhor-falando-portugus-errado/	Blog Acerto de Contas	Pierre Lucena	17/05/2011
Por uma vida pior http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,por-uma-vida-pior-imp-,720255	Estado de São Paulo	Dora Kramer	17/05/2011
O livro didático e a ignorância na velha imprensa http://www.revistaforum.com.br/rodrigovianna/geral/discussao-sobre-livro-didatico-so-revela-ignorancia-da-grande-imprensa/	Revista Forum	Marcos Bagno	17/05/2011
Polêmica ou ignorância? http://www.cartacapital.com.br/politica/polemica-ou-ignorancia	Carta Capital	Marcos Bagno	17/05/2011
As lições do livro que desensina http://veja.abril.com.br/educacao/as-licoes-do-livro-que-desensina/	Veja	Nathalia Goulart	20/05/2011
Fale errado, está certo http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2005201106.htm	Folha de São Paulo	José Sarney	20/05/2011
Os adversários do bom português Impresso: Revista Veja Edição 2.218 ano 44 nº 21. 25/05/11 páginas 86 e 87.	Veja	Betti e Abreu Lima	25/05/2011
O assassinato da Língua Portuguesa http://istoe.com.br/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA/	Isto é	Segalla e Cavalcanti	25/05/2011
Oposição crítica seleção de livros didáticos distribuídos pelo MEC http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-05-31/oposicao-critica-selecao-de-livros-didaticos-distribuidos-pelo-mec	Agência Brasil	Amanda Cieginski	31/05/2011
Ministro da Educação compara críticas a livro do MEC a fascismo http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/ministro-da-educacao-compara-criticas-livro-do-mec-fascismo.html	G1	Robson Bonin	31/05/2011
Por uma vida melhor... Instruir ou precarizar? http://diarioms.com.br/por-uma-vida-melhor-instruir-ou-precarizar/	Diário MS	Gláucia Takata	08/11/2011
Outras Coleções Didáticas			
Título da Reportagem	Fonte	Assina	Data
"Mãe, o vovô é latifundiário?" (Geografia/ Antonio A. Primo e Hugo Montenegro)	Escola sem partido	Leandro Belles	24/07/2006
Livros didáticos com teor político-ideológico preocupam educadores http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/livros-didaticos-com-teor-politico-ideologico-preocupam-educadores-ank3jdtob5zvogi3bqk1wrary	Gazeta do Povo	Mauri König	23/09/2007
Livro didático e propaganda política (Araribá/ Ed. Moderna) http://noblato.globo.com/artigos/noticia/2007/10/livro-didatico-propaganda-politica-75812.html	O Globo	Ali Kamel	03/10/2007
O que estão ensinando às nossas crianças? http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR79659-6009,00.html	Época	Mansur, Vicária e Leal	22/10/2007
Você sabe o que estão ensinado a ele?/ Prontos para o século XIX Impresso	Veja	Weinberg e Pereira	20/08/2008
Livros aprovados pelo MEC criticam FHC e elogiam Lula http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po0105201102.htm	Folha de São Paulo	Bandeira e Vizeu	01/05/2011
Livros didáticos criticam FH e elogiam Lula (História e Vida Integrada, História em Documentos) http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/11044429.pdf	Zero Hora	Redação	02/05/2011
História mal contada da América em livro de geografia (Marcos e Diamantino) http://tomatadas.blogspot.com.br/2011/09/historia-mal-contada-da-america-em.html	Tomatadas	Luís Lopes Diniz Filho	11/11/2011
Os problemas óbvios de alfabetização de uma professora de Geografia da USP http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/os-problemas-obvios-de-alfabetizacao-de-uma-professora-de-geografia-da-usp/	Veja	Reinaldo Azevedo	02/11/2011
A Guerra Milionária do Livro didático Impresso	Época	Ângela Pinho	29/11/2011
Flagrante de doutrinação ideológica em livro didático (Espaço e Vivência 7º ano) http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/344-flagrante-de-doutrinacao-ideologica	Escola sem partido	Klauber Cristofen Pires	01/05/2012
Doutrinação: o que já era ruim ficou pior (Eustáquio e João Carlos Moreira) http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/290-doutrinacao-o-que-ja-era-ruim-ficou-pior	Escola sem partido	Luís Lopes Diniz Filho	24/05/2012
O Kit gay já chegou nas escolas privadas. (Porta Aberta.FTD/ Mirna Lima) http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/2012/07/o-kit-gay-ja-chegou-nas-escolas-privadas.html	Família Bolsonaro	Família Bolsonaro	23/07/2012
Doutrinação Ideológica escolar: Geografia – Espaço e Vivência – 8º ano	Escola sem	Klauber	21/02/2013

	partido	Cristofen Pires	
http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/381-doutrinação-ideologica-escolar-geografia-espaco-e-vivencia-8-ano			
Doutrinação e demonização (Brasil Sociedade e Espaço/ José Willian Vesentini)	Notícias Agrícolas	Kátia Abreu	09/10/2013
http://www.noticiasagricolas.com.br/artigos/artigos-geral/129666-doutrinação-e-demonização-por-katia-abreu.html#.V4PzVvkrLcs			
Difamação do liberalismo e do conservadorismo em livros didáticos (Vesentini)	Tomatadas	Luís Lopes Diniz Filho	25/10/2013
http://tomatadas.blogspot.com.br/2013/10/difamação-do-liberalismo-e-do.html			
Estamos acabando com o país	Veja	Gustavo Ioschpe	09/11/2014
http://veja.abril.com.br/educacao/gustavo-ioschpe-estamos-acabando-com-o-pais/			
Doutrinação marxista chega ao Colégio Militar mais antigo do Brasil (Bibliex)	Montedo.com	Mãe de aluno	08/05/2015
http://montedo.blogspot.com.br/2015/05/doutrinação-marxista-chega-ao-colegio.html			
Deputado tucano acusa PT de 'lavagem cerebral' nas escolas e apresenta projeto para criminalizar o assédio ideológico	Huffpost/ Abril	Deputado Rogério Marinho	20/05/2015
http://www.brasilpost.com.br/2015/05/20/projeto-assedio-ideologico_n_7344720.html			
Suborno Moral (Projeto Araribá História e Geografia/ Editora Moderna)	Instituto Liberal	Pedro Carleial	24/06/2015
http://www.institutoliberal.org.br/blog/suborno-moral/			
5 exemplos de como a doutrinação ideológica atua na educação brasileira	Sputniks	Blog Spotniks	15/07/2015
http://spotniks.com/5-exemplos-de-como-a-doutrinação-ideologica-atua-na-educacao-brasileira/			
Doutrinação escolar da editora Totem: FARC, Israel, Venezuela e EUA	Reaça Blog	Reaça blog	22/09/2015
http://reaconaria.org/blog/reacablog/doutrinação-escolar-farc-israel-venezuela-e-eua/			
O mundo distorcido em nossas escolas (José Willian Vesentini)	Tomatadas	Luís Lopes Diniz Filho	16/10/2015
http://tomatadas.blogspot.com.br/2015/10/o-mundo-distorcido-em-nossas-escolas.html#more			
É ético usar a sala de aula pra 'fazer a cabeça' dos nossos alunos?	Época	Fernando Schüller	29/02/2016
http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/fernando-schuler/noticia/2016/02/e-tudo-livro-manco-e-advinha-para-qual-lado.html			
A lavagem cerebral de esquerda de hoje vai virar piada amanhã	Época	Ricardo Neves	08/03/2016
http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/ricardo-neves/noticia/2016/03/lavagem-cerebral-de-esquerda-de-hoje-vai-virar-piada-amanha.html			
Ministério Público investiga se livros do MEC têm viés ideológico	IG	Oswaldo de Brito	10/03/2016
http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-03-10/ministerio-publico-investiga-se-livros-do-mec-tem-vies-ideologico.html			
A História do Brasil do PT	Folha de São Paulo	Luiz Felipe Pondé	18/04/2016
http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizfelipeponde/2016/04/1761876-a-historia-do-brasil-do-pt.shtml			
O combate à doutrinação ideológica nas escolas	Olhar Atual	Marcelo Cabral	13/06/2016
http://olharatual.com.br/o-combate-a-doutrinação-ideologica-nas-escolas/			
Escola deve ser sem partido mas também sem igreja	Folha	Demétrio Magnoli	13/08/2016
http://www1.folha.uol.com.br/colunas/demetriomagnoli/2016/08/1802413-escola-deve-ser-sem-partido-mas-tambem-sem-igreja.shtml			
Vã tentativa de abater a Escola Sem Partido	Folha de São Paulo	Miguel Nagib	19/08/2016
http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/08/1804602-va-tentativa-de-abater-a-escola-sem-partido.shtml			
MEC reprova livros didáticos por ver racismo e machismo em imagens cotidianas	Veja	Leandro Larloch	24/08/2016
http://veja.abril.com.br/blog/cacador-de-mitos/educacao/mec-reprova-livros-didaticos-por-ver-racismo-e-machismo-em-imagens-cotidianas/			
Pais e alunos deveriam criticar doutrinação nas escolas	Folha	Gustavo Ioschpe	04/09/2016
http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/09/1809613-pais-e-alunos-deveriam-criticar-doutrinação-nas-escolas.shtml			
Doutrinação Ideológica Escolar: Geografia e Português 2º Ano Ensino Médio	Escola sem partido	Klauber Cristofen Pires	sem data
http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/449-doutrinação-ideologica-escolar-geografia-e-portugues-jose-william-vesentini-sistema-de-ensino-ser-ed-abril-2-ano-ensino-medio			
Luta sem classe (Apostila COC)	Escola sem partido	Mirian Macedo	sem data
http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/19-luta-sem-classe			
A Revolução Silenciosa (Geografia/ Antonio A. Primo e Hugo Montenegro)	Montfort Associação Cultural	Diego Casagrande	sem data
http://www.montfort.org.br/old/index.php?secao=veritas&subsecao=politica&artigo=rev_silenciosa			

Acessos realizados em 14/11/2016.

Anexo 3.

Prefeito rejeita livro didático que aponta facções criminosas de favelas

O Globo 02/07/2007

RIO - A prefeitura do Rio pretende vetar a adoção do livro didático “Geografia — sociedade e cotidiano”, dos professores Dadá Martins, Francisco Bigotto e Márcio Vitiello, indicado pelo Ministério da Educação para a sexta série das escolas públicas. Em seu ex-blog, ontem, o prefeito Cesar Maia fez críticas veementes ao conteúdo do livro, da editora Escala Educacional, ao qual teve acesso graças a um grupo de professoras indignadas. Segundo o prefeito, na página 10 do primeiro capítulo, consta um mapa do Rio com a indicação de qual facção criminosa comanda cada uma das favelas cariocas. O título do mapa é “Áreas de atuação de grupos de tráfico de drogas no Rio de Janeiro”.

“Será que o Ministério da Educação analisou esse material ‘pedagógico’? Será que autorizou sua circulação pelo Brasil para crianças de 12 anos? Professores estão se mobilizando para pedir na Justiça a proibição da circulação desse panfleto, que é um atentado ao ensino de geografia para crianças de 12 anos. Que tal incluir mapas de estupro, chacinas, assassinatos de velhinhas... em novas edições?”, diz o prefeito, na nota “A geografia do Ministério da Educação”.

Cesar Maia também critica as fotos reproduzidas no livro. Em uma delas, aparece um policial civil de colete, numa operação “na Favela da Gota (sic), no Complexo do Alemão, à procura um traficante que tentou invadir a Favela da Rocinha na guerra pelo tráfico de drogas no Rio de Janeiro, em 2004”. O prefeito escreveu: “Obs desse ex-blog: não é Gota, é Grota”.

— O conteúdo do livro é uma aberração para crianças de 12 anos. Entregar um livro tratando de tráfico de drogas, localização das quadrilhas, Comando Vermelho? Supõe-se que é um livro de geografia, sociedade e cotidiano. Eles acham que isso é cotidiano para crianças de 12 anos? É uma coisa inacreditável que a equipe técnica do Ministério da Educação tenha deixado passar isso — disse o prefeito ontem, antes de informar que a ordem de vetar o livro no Rio partirá da Secretaria municipal de Educação.

Para Alex Trentino, professor de geografia e diretor do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe), o conteúdo do material didático é mesmo inadequado para alunos da sexta série.

— O conteúdo até tem a ver com o que é abordado nesse ano letivo, que é a geografia do Brasil, mas a forma da abordagem é totalmente inadequada — disse Alex, que não conhece o livro. — Como acontece de tempos em tempos, este é um ano de escolha dos livros que serão adotados pelas escolas da rede pública. O MEC manda uma seleção de cerca de 15 livros para cada disciplina, e cada escola escolhe o que deseja adotar. Portanto, a decisão é de cada escola.

No site Bestbooks, cada livro da coleção “Geografia — sociedade e cotidiano” (da quinta à oitava série) custa, em média, R\$ 50. Segundo o site, os volumes trabalham com uma proposta pedagógica moderna e os assuntos partem do cotidiano do aluno. Procurados pelo GLOBO em São Paulo, os autores não foram encontrados para comentar o caso.

Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/prefeito-rejeita-livro-didatico-que-aponta-faccoes-criminosas-de-favelas-705253.html#ixzz4Q6EGvrLy>. Acesso em 15/11/2016.

Anexo 4. Relação de autores de Livros Didáticos de Geografia aprovados no PNLD (2005-2017)

Autores	2005	2008	2009	2011	2012	2014	2015	2017	Aprovações
Andressa Turcatel Alves Boligian									7
Anselmo Lazaro Branco									7
Elian Alabi Lucci									7
Eustáquio de Sene, José									7
João Carlos Moreira									7
José William Vesentini									7
Levon Boligian									7
Hélio Garcia									6
Raul Borges Guimarães									6
Regina Célia de Araújo									6
Dadá Martins									5
Francisco Bigotto									5
Igor Antônio Gomes Moreira									5
Marcio Vitiello									5
Melhem Adas									5
Rogério Martinez									5
Wagner Costa Ribeiro									5
Wanessa Pires Garcia Vidal									5
Alice de Martini									4
Beluce Bellucci									4
Demétrio Magnoli									4
Diamantino Alves Correia Pereira									4
Fernando dos Santos Sampaio									4
Marcos Bernardino de Carvalho									4
Rogata Soares Del Gaudio									4
Roseni Rudek									4
Tito Márcio Garavello									4
Valquíria Pires Garcia									4
Vânia Rúbia Farias Vlach									4
Ângela Corrêa da Silva									3
Cláudia Maria B. B. de Magalhães									3
Ivan Lazzari Mendes									3
James Onnig Tamdjian									3
Lilian Sourient									3
Lúcia Marina Alves de Almeida									3
Lygia Terra									3
Marcos Rogério Gonçalves									3
Rosaly Braga Chianca									3
Sônia Castellar									3
Tércio Barbosa Rigolin									3
Vagner Augusto da Silva									3
Valter Maestro de Oliveira									3
Cláudio Giardino									2
Denise Rockenbach									2

Douglas Santos								2
Elizabeth Auricchio de Carvalho								2
Elza Marqueti								2
Fábio Lopes Bonna M. Magalhães								2
Fernanda Padovesi Fonseca								2
Gilberto Pamplona da Costa								2
Glória da Anunciação Alves								2
Jaime Tadeu Oliva								2
Laercio Furquim Jr.								2
Lígia Ortega								2
Luiza Angélica Guerino								2
Marlon Clovis Medeiros								2
Maurício de Almeida								2
Neiva Camargo Torrezani								2
Paulo Roberto Moraes								2
Roberto Giansanti								2
Sergio Adas								2
Vanderli Custódio								2
Virna Carvalho David								2
Adriano Baroni								1
Angela Rama, Maria								1
Antônio Luís Joia								1
Arno Aloísio Goettems								1
Celso Avelino Antunes								1
Edilson Adão Cândido da Silva								1
Elce Marília Silva Ferreira Gama								1
Fernando Carlo Vedovate								1
Francisco Coelho Sampaio								1
Hamilton Bettes Junior								1
Henrique Delboni								1
Ieda Maria Silveira Fleury Nogueira								1
Ivone Silveira Sucena								1
Laercio de Mello								1
Marcelo Moraes Paula								1
Marcos de Amorim Coelho								1
Maria Angélica Tozarini Teixeira								1
Maria do Carmo Pereira								1
Maria Inês Vieira								1
Nelson Bacic Olic								1
Paulo Jorge Storace Rota								1
Roberto Filizolla								1
Ruy Lozano								1
Silas Martins Junqueira								1
Sílvia Regina Barbosa de Castro								1
Victor Willian Ummus								1

Anexo 5. Questionário para autores de Livros didáticos

Esse questionário faz parte da pesquisa de doutorado de Márcio Abondanza Vitiello, denominada “Mediações de Estado e controle de mercado no ensino de geografia: os limites da liberdade de expressão nos livros didáticos”, sob orientação da Professora Dra. Núria Hanglei Cacete, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo cujo objetivo é promover uma análise sobre a produção de livros didáticos de Geografia no Brasil. Asseguramos que as informações fornecidas via questionário serão tratadas de maneira ética e responsável, atendendo a determinação do entrevistado quanto ao anonimato, caso este julgue pertinente.

Nome do autor:

Nome da(s) coleção(ões) atuais:

Editora:

Qual o título do seu primeiro livro didático, ano de publicação deste e o nome da editora que o publicou?

Autorizo a devida utilização das informações prestadas nesse questionário na pesquisa acima referida: () Sim () Não

Deseja manter o anonimato: () Sim () Não

Deseja manter em sigilo o nome da editora a qual está ou esteve vinculado(a):

() Sim () Não

À qual(is) instituição(ões) - Universidade, Escola, Editora, etc – o(a) senhor(a) está vinculado(a) atualmente?

Já lecionou ou leciona na escola Básica: () Sim () Não. Durante quanto tempo: __ANO (S)

Já lecionou ou leciona em escola Básica Pública: () Sim () Não. Tempo: __ ANO (S)

Sobre a Editora

- Você recebeu alguma orientação na editora para fazer alguma alteração/ inclusão/ adaptação de conteúdo ou método na sua coleção?

Muitas Algumas Poucas Nenhuma vez(es)

- Que tipo de alteração? Exemplificar caso afirmativo.

Texto: _____

Foto: _____

Mapa: _____

Ilustração: _____

Gráfico: _____

Tabela: _____

- Caso afirmativo, você:

Não concordou com nenhuma

Concordou com algumas

Concordou totalmente

- Quem orientou a(s) modificação(ões). (assinale uma ou mais opções)

Diretor(a)/ Presidente(a)

Gerente editorial

Editor(a)(es)

Formatador (estúdio)

Revisor crítico

outros. Citar: _____

- Qual a razão para que essa alteração fosse feita? Exemplificar, se necessário.

didática:

ideológica:

teórico – metodológica:

mercadológica (vendas):

financeira (custos):

outros: _____

- Você considera que, em alguns desses casos, se configurou um caso de:

(assinale uma ou mais alternativas de acordo com sua opinião)

censura / intervenção / mediação / controle / supervisão /

correção

Considerações:

Sobre o PNLD

- Sua obra didática sofreu alguma interferência / modificação/ adaptação de conteúdos ou métodos por conta da avaliação do PNLD?

Sim Não

- Caso afirmativo, quais modificações?

- Você considera que, em alguns desses casos, se configurou um caso de:

(assinale uma ou mais alternativas de acordo com sua opinião)

censura / intervenção / mediação/ controle/ supervisão/ correção

- No tocante a essas interferências, você:

Não concordou Concordou parcialmente Concordou totalmente

- Em uma escala de zero a dez, você considera que sua obra didática foi publicada exatamente como você gostaria? Sendo 10 para totalmente e zero para nenhum pouco.

Outros atores sociais

Durante o processo de comercialização/ distribuição/ divulgação:

- Você soube se sua obra didática sofreu alguma interferência durante o processo de comercialização/ distribuição/ divulgação, que possa ter impedido ou dificultado que a mesma fosse adotada por alguma instituição de ensino?

Sim Não

Caso afirmativo, por quais atores sociais. (Assinale mais do que uma opção, se necessário)

grupo de alunos

pais de alunos

professores

coordenadores

diretores

órgãos da imprensa

organização não-governamental ou movimentos sociais

órgãos de governo: municipal estadual federal.

() outros: _____

Exemplifique o caso:

- Você considera que sua obra didática foi alvo de alguma espécie de censura, cerceamento ou intimidação?

() Sim () Não () Talvez

- Caso afirmativo, que temas ou assuntos sua obra didática sofreu alguma interferência? De quem?

- Sua obra didática recebeu alguma crítica de órgãos da imprensa? () sim () não

- Caso afirmativo, qual(is) órgão(s)? _____

- Por qual(is) razão(ões)

- Ao escrever sua coleção, você acredita ter se autocensurado (deixou de escrever algo), temendo:

() Não ser aprovado pela comissão de avaliadores do PNLD. Exemplo:

() Não ser adotado por algumas escolas/ um certo grupo de professores. Exemplo:

() Não ter sua obra vendida. Exemplo:

() Não ser compreensível a um determinado grupo de alunos. Exemplo:

() Não me autocensurei

Comentários (se achar necessário):

Obrigado por sua participação.