

Concepções de Educação e Livro Didático: dialogando sobre suas relações na formação do agente comunitário de saúde

Anakeila de Barros Stauffer

Introdução

O presente texto tem por objetivo discutir a contribuição do material didático – mais especificamente o livro didático – no desenvolvimento do processo pedagógico. De fato, pensar o material didático nos dias de hoje não é uma tarefa inédita, visto que estudos já foram realizados a esse respeito, configurando críticas que, de modo profícuo, acabaram por ressignificá-lo, remodelá-lo – não apenas em sua concepção gráfica, como em seu conteúdo, em sua atualidade, em uma maior atenção aos valores que veicula, entre outras reformulações. Entretanto, ao pensarmos a nossa atuação pedagógica com ele e diante dele, será que nos inquirimos: o que o livro didático representa no processo pedagógico que desenvolvemos? O que esperamos dele? Qual o valor que lhe depositamos – tanto em nossa condição de educando, como de educador? O que o livro didático representa para o educando? Como o lemos, o respondemos e o ‘enfrentamos’ em sala de aula? Enfim, ele norteia, cerceia ou contribui para o processo mediador da prática pedagógica?

Essas perguntas podem ser partilhadas com outras indagações que, se algum dia, ainda não nos incomodaram, podem começar agora a ser objeto de nossa reflexão. Vamos, então, a elas: que prática pedagógica acredito ser a melhor e qual, efetivamente, eu desenvolvo? Que tipo de sociedade desejo construir? Qual a minha relação com o conhecimento? Como realizo a mediação do conhecimento junto ao educando? Qual minha contribuição no processo de formação dos educandos?

O Papel do Educador: um intelectual orgânico ou um mero reprodutor?

Faz-se mister ressaltar que, quando expomos essas inquietações, não esperamos que o educador seja responsabilizado por tudo o que ocorre no processo pedagógico, pois há dimensões ali constituídas que ultrapassam o seu campo de atuação. Não obstante, temos uma posição que desejamos explicitar. Acreditamos que o professor – ou educador, ou mediador, pois o que importa aqui não é a nomenclatura utilizada, mas a postura a ser incorporada no desenvolvimento do processo pedagógico – se constitui como um intelectual orgânico. Mas o que significa ser um intelectual orgânico?

A categoria 'intelectual orgânico' é desenvolvida por Gramsci e, de forma sucinta, significa que o ser humano, em seu papel de intelectual, deveria se constituir em uma liderança que não se exime de articular o seu conhecimento com a dimensão política de seu trabalho. Contudo, este intelectual pode estar a serviço das classes dominantes ou à disposição das classes expropriadas. O que desejamos enfatizar com essa concepção de Gramsci?

Vamos por partes e calmamente para nos aproximarmos, pelo menos um pouco, do pensamento deste filósofo italiano. Para Gramsci (2004), todos os seres humanos são intelectuais, pois nem mesmo o trabalho físico está desarticulado de um mínimo de atividade intelectual. Explicitando melhor o pensamento gramsciano, ele escreve que todo homem desenvolve uma atividade intelectual qualquer, participa de uma certa concepção do mundo, possui uma linha de conduta moral, contribuindo, dessa forma, para a manutenção ou para a modificação de uma dada concepção do mundo. Em suas próprias palavras, "seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (Gramsci, 2004, v.2: 18). Assim, historicamente, foram sendo instituídas algumas categorias que exercem a função de intelectuais em nossa sociedade. Por se constituírem no processo histórico, alguns intelectuais se conectam a pensar e a compactuar com as classes dominantes, ao passo que outros encaminham a sua reflexão junto às classes menos favorecidas e é essa opção que diferenciará a sua atuação política.

Realizando uma análise da escola no mundo moderno, Gramsci escreve que esta tem uma importância fundamental, sendo uma das instituições responsáveis na formação de novos intelectuais. Cabe-nos, então, na condição de

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

educadores, depararmo-nos com mais uma inquietação: que intelectuais desejamos formar? E nós, formamo-nos em que categoria de intelectuais? A quem desejamos servir ou a quem estamos servindo?

Alguns autores no campo educacional, tais como Giroux¹ (1987), Santos (1997) e Neves (1999, 2000, 2002, 2005), entre outros, têm em Gramsci seu aporte teórico. Os estudos inspirados por ele nos permitem dizer que entendemos o educador, em sua condição de intelectual, como um profissional que busca refletir, além da dimensão 'técnica' de seu trabalho, sobre a sua dimensão política – instâncias completamente imbricadas. Nesse sentido, ao pensarmos nossa própria formação, refletida em nossa expectativa diante do livro didático, estamos, de fato, debruçando-nos não somente num aspecto individual, mas na relação entre o coletivo – a formação de homens e mulheres em nossa sociedade – e o individual – a minha própria formação.

Estamos perquirindo, então, sobre o nosso próprio processo de vida, propiciado pelo trabalho – em seu sentido ontológico –, *locus* onde o homem transforma a natureza, transformando a si próprio, enfocando, assim, o professor como elemento de suma importância. O que queremos ressaltar não é a responsabilização total e irrestrita do educador, mas a contribuição fundamental que pode dar em sua condição de intelectual que, por meio do trabalho, se autocria e pode colaborar para a criação de uma sociedade em parâmetros diferenciados aos já existentes. Em outros termos, como destaca Giroux (1987), os professores são intelectuais que podem ajudar a desenvolver as culturas e tradições emancipatórias. Porém, para tanto, sendo um intelectual, deve visar

¹ No livro *Escola Crítica e Política Cultural*, Giroux, inspirado em Gramsci, faz distinção de quatro tipos de intelectuais: hegemônicos, adaptados, críticos e transformadores. Os intelectuais hegemônicos, de acordo com Giroux, são aqueles que, conscientemente, optam por se constituírem como lideranças moral e intelectual que se colocam à disposição dos grupos e classes dominantes. Querem manter a ordem, fornecendo homogeneidade e consciência das funções éticas, políticas e econômicas às várias facções das classes dominantes. Os intelectuais adaptados, por sua vez, têm posição ideológica e práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Não se reconhecem como tais, dizem-se livres de amarras e de conflitos de classe, acabando por produzir e mediar, acriticamente, idéias e práticas sociais que servem para reproduzir o *status quo*. Tomam o seu profissionalismo como um sistema de valores, envolvendo o conceito espúrio de objetividade científica. Os intelectuais críticos colocam-se ideologicamente alternativos às instituições e aos pensamentos existentes. Não se ligam a uma formação social específica, nem exercem função social política por natureza. São críticos das desigualdades e injustiças, mas não apresentam solidariedade coletiva e de luta. Os intelectuais transformadores se dispõem a enfrentar os aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que separa conhecimento do poder. Agem, portanto, politicamente, coletivamente, organizando-se para a transformação social.

EDUCAÇÃO E SAÚDE

a uma prática autocrítica, cuja tarefa deve almejar “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 163).

O que deseja salientar Giroux, ao afirmar que o pedagógico deve tornar-se mais político e o político mais pedagógico, é que o educador deve entender os educandos também como agentes críticos, problematizadores do conhecimento, atores coletivos, plenos de historicidade. O educador, portanto, deveria integrar-se aos movimentos sociais no interior da escola, equipados de conhecimento emancipatório, tanto no nível teórico como prático.

Nesta perspectiva, a prática educativa não é neutra, linear, espaço de ‘depositar’ os conhecimentos construídos historicamente no intelecto do estudante. Muito mais que isso, a luta pela educação escolarizada representa disputa por significado, peleja a respeito das relações de poder. A escola se constitui, portanto, como: “espaço central, onde poder e política operam numa relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas” (Giroux, 1987: 32).

Nestes embates, o educador tem papel social relevante, ao unir a linguagem crítica à linguagem da possibilidade. Mas que linguagem tem sido instaurada e legitimada no interior das salas de aula? Por qual tipo de linguagem a instituição escolar tem optado? Estas são mais algumas indagações que nos permitem ir compreendendo que, muitas vezes, o livro didático serviu para ser a única ‘fonte de conhecimento’ reconhecida em sala de aula – não só diante dos educandos, como do próprio educador que deveria segui-lo à risca, página após página, finalizando-o ao término do ano, podendo assim, ser ele também – o educador – asseverado como o ‘bom professor’. Este, anos a fio, foi o discurso hegemônico, silenciando tantas vozes que eram vivas e que, por vezes, iam se mortificando no processo ensino-aprendizagem, no cotidiano pedagógico.

Pensando sobre o que foi até agora dito, voltamos à indagação: e então, como desenvolvo minha ação pedagógica?

Distintas Concepções sobre o Processo Ensino-Aprendizagem

Correndo o risco de realizar simplificações – que podem até gerar entendimentos fragmentados – traremos à tona algumas concepções correntes no

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

campo educacional que geraram (e ainda geram) práticas pedagógicas as mais distintas. Esta suposta 'ousadia' tem por fito propiciar-nos a possibilidade de pensarmos a prática que, com certa freqüência, é realizada de forma tão automática, tão atabalhoada diante das correrias da vida contemporânea. Para tanto, nós nos aproximaremos de diferentes abordagens educacionais por meio da obra de Mizukami (1986), que nos fornece um panorama rápido do que pretendemos colocar em pauta – pensar as mediações ocorridas no fenômeno educativo de acordo com distintas abordagens elaboradas historicamente.

Na abordagem tradicional, segundo a autora citada anteriormente, o homem é entendido como um ser passivo, uma tábula rasa. Este homem deverá freqüentar a escola para que ali seja sistematizada a cultura da sociedade. Por meio de modelos ideais, o professor – detentor do saber – irá transmitir o conteúdo ao aluno, que deverá reproduzi-lo. O aluno demonstrará que aprendeu, por intermédio da reprodução dos modelos, das noções, dos conceitos, das informações, provando seu mérito individual. Nesta abordagem, não há espaço para a relação conjunta, para a troca, para a coletividade. Seu modelo exclui o indivíduo diferente que não consegue repetir com exatidão tudo que lhe foi ensinado.

A abordagem comportamentalista, por sua vez, entende o ser humano como produto do meio ambiente. O meio tem a função de selecionar os mais aptos e pode moldar o comportamento das pessoas à medida que são modificados seus elementos ambientais. Nesta perspectiva, espera-se que o ser humano seja passivo, respondente. A aprendizagem se dá à proporção que há uma mudança comportamental ou mental. A escola tem a função de manter, conservar, modificar o comportamento das pessoas e, para tanto, deve planejar, conduzir e avaliar – por meio de reforços e estímulos – as respostas das pessoas. Se o aluno não responde adequadamente ao que é desejado pelo professor, a culpa recai sobre ele – o aluno –, sendo rotulado como portador de alguma deficiência ou disfunção.

A abordagem cognitivista, muito em voga nos últimos anos em nosso sistema educacional – conhecido, mais comumente, pelas práticas pedagógicas construtivistas – tem seu aporte teórico no campo psicológico, tendo como seu maior expoente Jean Piaget. Na perspectiva cognitivista, os seres humanos são considerados como indivíduos incompletos que, através de sucessivas fases de desenvolvimento, de reestruturações contínuas, irão, progressivamente, atingir estágios da inteligência que se configuram por maior mobilidade e estabilidade.

EDUCAÇÃO E SAÚDE

O conhecimento é um produto da interação do sujeito com o objeto, ou, em outros termos, do sujeito com seu meio ambiente. Nesse sentido, o processo de conhecer é, essencialmente, ativo.

Não obstante, este processo não se configura apenas do ponto de vista racional, visto que a afetividade e a inteligência são interdependentes. O processo educacional não visará somente à transmissão de informação, ou à inculcação de verdades, de modelos. Ao revés, para que o educando conheça, deve lhe ser permitido a construção de sua autonomia, por meio da socialização, da cooperação, da colaboração, das trocas que poderão ser instituídas no processo educativo – primordialmente ativo. Isto não quer dizer que o professor – mediador, educador, ou como esteja na moda denominá-lo – não tenha um papel relevante, pois sua função será criar situações provocadoras e desequilibradoras, desafios que levem os educandos ao autoquestionamento de suas certezas. Esta abordagem, entretanto, gerou, com certa freqüência, um descompromisso com o processo pedagógico, visto que o professor se reduziria a um 'animador' deste processo, pois – em uma visão um tanto deturpada desta concepção – a construção do conhecimento de cada indivíduo não dependeria da ação e atuação de um ser externo, propiciando-se, assim, a esquiva do educador em seu papel de especialista que pensa, planeja, compreende e se questiona sobre as dificuldades e as possibilidades no desenvolvimento do processo educativo.

A abordagem sociocultural² teve como seu principal representante no contexto brasileiro o educador Paulo Freire. Seu trabalho teve, como preocupação central, a educação de jovens e adultos de camadas socioeconômicas desfavorecidas. Para este educador, homens e mulheres são seres da práxis, ou seja, a partir de seu contexto, de sua história de vida, o ser humano age e reflete sobre o mundo, propiciando a transformação ou manutenção deste. Neste processo de agir sobre o mundo, o homem cria cultura, recria sua história, modifica o mundo e se modifica. No entanto, a participação na (re)criação dependerá de seu processo de conscientização, implicando a desmistificação, o questionamento da manutenção do *status quo*. Homens e mulheres, em pro-

² Esta nomenclatura, nos dias de hoje, pode gerar certa confusão com a corrente sócio-histórica – ou histórico-cultural –, proveniente dos pensadores russos, tais como Vygotsky, Leontiev, Luria, entre outros, que passam a ser reconhecidos, posteriormente, no meio educacional brasileiro. Não obstante, por estarmos trazendo o pensamento de Mizukami (1986), optamos por respeitar sua forma de expor.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

cesso de comunhão, irão elaborando uma consciência crítica que perpassa por distintos estágios – consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica –, conseguindo, em um processo sucessivo e contínuo, desvelar sua realidade, agir sobre esta de maneira crítica, almejando a superação do processo de alienação de acordo com a historicidade de seu tempo.

Caracterizando brevemente estes ‘níveis’ de consciência, o autor expõe (Freire, 1989) que, na ‘consciência intransitiva’, homens e mulheres, soterrados por suas necessidades mais biológicas, vivem uma vida vegetativa, encarcerada na esfera biológica vital. Não obstante, o ser humano não é um ser fechado. Em seu processo sempre aberto, disposto a ‘ser mais’, na medida em que dialoga com o mundo e com os outros seres humanos, modifica sua forma de atuar no mundo e sua consciência se ‘transitiva’. Em um primeiro estágio, essa ‘consciência transitiva’ é ‘ingênua’, evidenciando-se por uma forma de entender o mundo e enfrentar os problemas de maneira simplória, julgando o passado sempre como o melhor tempo vivido, aceitando explicações ‘mágicas’ para seus reveses.

Estando refratário à investigação profunda de seus problemas, apresenta argumentações frágeis, em que a polêmica se sobrepõe ao diálogo. O último estágio de ‘consciência’ – a ‘crítica’ – não é uma etapa pronta e acabada, mas aquela em que devemos nos deparar cotidianamente para assim caracterizá-la, sendo alcançada por uma educação dialogal e ativa, onde homens e mulheres buscam efetivar sua responsabilidade social e política. As explicações fabulosas perdem terreno e se busca interpretar os problemas diante das condições históricas reais. Não se glorifica o passado, muito menos sacrifica-se o presente esperando o milagre de um futuro vindouro glorioso; constrói-se o futuro, no presente, por meio da atuação responsável dos seres humanos. Não obstante, é preciso estar atento para o fato de que Paulo Freire (1989:105) explicitava: “Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe”. Ao absolutizarmos a consciência ingênua da ‘ignorância’ ou do ‘tudo saber’, estamos, de fato, servindo à dominação dos denominados ‘incultos’ que, sendo ‘incapazes de dirigir-se’ necessitam da ‘iluminação’, de serem guiados pelos ‘sábios, cultos, superiores’. Em nome de uma suposta parceria, continuamos a instaurar a cultura de dominação sobre aqueles que, historicamente, vivem uma vida de subordinação.

EDUCAÇÃO E SAÚDE

A educação, portanto, não se restringe às paredes escolares, abrangendo todo o processo social em que homens e mulheres se unem para engajarem-se na luta por sua libertação. Daí suas tão conhecidas palavras: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão” (Freire, 1989: 33). O processo ensino-aprendizagem deve objetivar a superação da relação oprimido-opressor. O professor não é aquele que detém o conhecimento, nem o aluno é a tabula rasa, o banco em que os conhecimentos devem ser depositados. A metodologia freireana é, portanto, um instrumento pelo qual educadores e educandos identificam o conteúdo de sua aprendizagem que não se aparta do processo mesmo de aprender (Freire, 1980). Educandos e educadores, por meio do diálogo, juntos, aprendem. Para tanto, o educador deve também se libertar do pedantismo da cultura dominante, valorizar a cultura e a linguagem da cultura produzida pelo povo, não se eximindo da responsabilidade de redarguir as consciências – sobretudo a sua – visualizando as contradições existentes em nossa sociedade, a fim de, cooperativamente, organizar a participação de todos para a transformação.

Mais uma vez, vale uma pergunta: por que trouxemos estas distintas abordagens – tradicional, comportamentalista, cognitivista, sociocultural, dentre outras existentes que não citamos – à tona? Vale aqui, então, transcrever a fala de uma das educadoras que participaram deste projeto.³

(...) eu vou explicar o que quer(o) dizer (...) É que nas metodologias ativas você vê bem a diferença. Como é que é a educação tradicional, a educação ativa, ou seja, as metodologias da problematização, da construção de conhecimentos? É nesse sentido. Ele precisa dominar um pouco isso porque senão ele vai ser aquele animador [professor, educador] mas não vai entender, não vai ter uma fundamentação de como ele está trabalhando os conceitos de forma estar tirando isso da comunidade e não ele animar grupos ou pendurar penduricalhos de técnicas, de dinâmicas. Isso não é educação popular. Então precisa entender o conceito dessa pedagogia. Acho que é o termo, conhecer as pedagogias para ele até se posicionar diante da pedagogia da problematização. É isso.⁴

³ Projeto “Material Didático para os Docentes do Curso Técnico de ACS: melhoria da qualidade na atenção básica”, financiado pelo Programa de Desenvolvimento e Inovação Tecnológica em Saúde Pública: Sistema Único de Saúde (PDTSP-SUS), da Fundação Oswaldo Cruz, 2004. No âmbito deste projeto, a presente coleção foi desenvolvida. Para a apresentação do projeto, ver livro *O Território e o Processo Saúde-Doença*, desta coleção.

⁴ As falas reproduzidas neste item foram produzidas pelos docentes participantes das oficinas regionais realizadas no projeto mencionado na nota anterior (EPSJV, 2005a, 2005b, 2005c). Reiteramos que, para uma apresentação do projeto, o leitor deve se referir ao livro *O Território e o Processo Saúde-Doença*, desta coleção.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

Nesse sentido, esta breve retomada nos auxilia a pensar a prática pedagógica, tanto na condição de educandos que fomos (e ainda somos), como de educadores. Nem sempre nossa prática condiz com a teoria que temos em mente. Por vezes, tentamos 'afinar' nossa prática com a teoria que acreditamos, mas não logramos o êxito que esperávamos. Contudo, não podemos nos esquecer que toda prática está permeada por uma teoria. Diante de tantos descompassos que o cotidiano pedagógico nos apresenta, vale mais uma indagação: quantas vezes nos indagamos sobre o papel que o livro didático representa em nosso fazer pedagógico? Voltamos, assim, à questão que inaugura este texto: o livro didático norteia, cerceia ou contribui no processo mediador da prática pedagógica? E o que significa mediar a prática pedagógica?

Material Didático: um mediador ou um artefato cultural?

De acordo com a práxis que desenvolvemos – lembrando aqui que o sentido dado ao conceito da 'práxis' é aquela proveniente do pensamento gramsciano, onde há uma unidade entre teoria e prática –, nos defrontaremos com o livro didático de formas distintas. É pertinente, então, transcrevermos as palavras do filósofo para melhor cotejarmos com o grau de importância e coerência entre nosso pensamento e nossa ação educativa:

Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: no de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isso é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. (Gramsci, 2004, v.1: 260)

Há diversas formas de pensar essa unidade entre teoria e prática. Há tantas outras formas de nos relacionarmos com o livro didático, delineando assim, a nossa compreensão da práxis. O que o material didático 'me dá'? Eu quero um livro que seja 'mero transmissor' de conteúdos listados por instâncias governamentais, muitas vezes alheias ao cotidiano pedagógico de minha sala de aula? Busco um livro didático que me 'ajude a refletir sobre o conteúdo' que desejo trabalhar junto aos educandos? O livro didático é minha primeira fonte de pesquisa ou minha única fonte? O livro didático deve trazer as

EDUCAÇÃO E SAÚDE

'problematizações' que devo colocar diante dos educandos, ou deve 'me' colocar diante de 'problematizações'? O texto apresentado pelo material didático apresenta um limite? Qual (ou quais) são estes limites? Tudo que tem de ser pesquisado, estudado, está contido num livro didático? O livro didático é passível de revisão? O livro didático é o único ou o principal material didático que deve 'reger a harmonia' na sala de aula? Ele se constitui em um material de apoio? O melhor livro didático é aquele que apresenta os conhecimentos em doses homeopáticas: de pouco a pouco conseguimos 'preencher o aluno' com todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua prática laboral? O livro didático é a 'porta de entrada e de saída do conhecimento'? O que garante a consistência da nossa formação?

E aqui, então, vale, novamente, a transcrição da fala de outra docente:

É preciso que o professor se enxergue como pesquisador. Se eu não estou permanentemente aberto para ficar estudando, como eu vou trabalhar na docência? Como eu vou levantar uma discussão sobre políticas públicas, se eu não me mantenho dialogando com essa política? Eu tenho que trazer para a sala de aula as diferentes visões, para que o aluno, confrontando essas diferentes visões, possa reconstruir alguma coisa. Têm pessoas que não estão preocupadas com a responsabilidade que esse lugar pode exigir e só querem o dinheiro.

Ao trazermos para a arena de discussão esses diversos questionamentos sobre o que se espera do livro didático; qual a relação que se estabelece com ele e diante dele; sobre que tipo de formação é necessária para que possamos desenvolver um trabalho pedagógico de forma crítica, criativa, ética; sobre quais são os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática, objetivamos instaurar uma atitude de vigilância crítica (Frigotto & Ciavatta, 2002), em que possamos refletir acerca dos sentidos, dos significados das palavras, dos conceitos, almejando a compreensão das forças políticas que estão em jogo e quais projetos de sociedade estão ali presentes.

As indagações elaboradas anteriormente e a fala da docente nos remetem, assim, à afirmação de que o material didático não é 'o mediador' da sala de aula, constituindo-se tão-somente em mais um artefato cultural que, por meio da mediação de seres humanos – docentes e discentes –, terá seu valor sub ou superdimensionado.

A mediação, portanto, na perspectiva que desejamos trazer – a do pensador russo Vygotsky (1989) – se dará pelos instrumentos e pelo signo que, por

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

sua vez, são frutos da ação humana, da produção de sua cultura, em sua relação com o mundo. O livro didático, nesse sentido, não será o principal instrumento no processo ensino-aprendizagem, visto que este processo é influenciado por tantos outros fatores – institucionais, sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos.

Este processo mediador se instituirá pela ação humana, possibilitando que as 'palavras alheias' – que podem estar presentes tanto no material didático como no processo de interlocução estabelecido durante o trabalho pedagógico, sejam "reelaboradas dialogicamente em 'minhas-alheias palavras' com o auxílio de outras 'palavras alheias' (não ouvidas anteriormente) e em seguida minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora" (Bakhtin, 2003: 402).

O Material Didático em uma Perspectiva Dialógica Bakhtiniana

Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.

Bakhtin

Entendendo a realidade de forma complexa, em que as determinações podem ser subvertidas, propomo-nos a lançar um olhar diferenciado sobre o livro didático, sem, contudo, cair no romanticismo que o professor, por si só, em um processo hercúleo de autonomia intelectual, poderá, em sua sala de aula, reverter a lógica determinista que os livros didáticos possam vir a trazer. Gostaríamos de colocar em tela de discussão o redimensionamento do livro didático, entendendo-o, como ressaltado anteriormente, como mais um artefato cultural que pode vir a contribuir para o debate, o aprofundamento, a contraposição no trabalho cotidiano junto aos educandos.

Assim, entendemos ser necessário explicitar brevemente algumas concepções que viemos elaborando acerca do livro didático.

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (Lajolo, 1996: 6)

EDUCAÇÃO E SAÚDE

Destarte, mesmo com todo cuidado, afincado, dedicação que o educador possa vir a ter, é relevante entender alguns pressupostos acerca do que é um texto, sobre a concepção de língua e sobre o que pode ser o processo de compreensão.

Inicialmente, explicitaremos nossa concepção sobre a língua – o que nos levará à reflexão sobre o que compreendemos por texto e o processo de compreensão deste. A língua não é simplesmente um código, um todo homogêneo, monolítico e invariável. Contrariamente, ela “é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso” (Marcuschi, 1996: 42). A partir desse entendimento, só podemos considerar a língua como polissêmica, permitindo-nos uma pluralidade de significações. Desta forma, o texto produzido por um autor não é um bloco monolítico, uma ‘caixa-preta’ que traz em si todas as informações possíveis acerca de determinado assunto. O texto é permeável por outros textos. Sua própria elaboração já é a interseção de vários diálogos, de vozes distintas que se entrecruzam.

Portanto, ao trabalhar com o livro didático em sala de aula, o educador – por mais que não tenha consciência disso, e por mais que determinada escola preze pelo ocultamento do espaço dialógico – traz a possibilidade da instauração do dialogismo,⁵ visto que este é constitutivo da interação verbal instituída entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto (Barros, 1997: 2). Nesse sentido, apontamos o conceito de dialogismo como fundamental, sendo este o princípio constitutivo da linguagem (Bakhtin, 2003). O dialogismo, assim, é o que dá sentido ao texto, posto que é estabelecido através da interação entre os sujeitos e o próprio texto e dos textos com outros textos.

A linguagem, situada historicamente, constitui-se nas interações sociais concretas. O que estamos querendo salientar com os conceitos de dialogismo, de texto, de língua é que estes são frutos da ação humana, não existindo por si e em si mesmos. Um exemplo disso? Vamos, então, novamente, nos remeter à nossa sala de aula.

Quando planejamos uma aula, o que pretendemos? Pensamos somente nos ditos ‘conteúdos’ a serem ensinados, ou pensamos também nos educandos

⁵ O conceito de dialogismo “se refere às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem” (Charaudeau & Maingueneau, 2004: 160).

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

– sujeitos, junto conosco, do processo pedagógico? Pois então, quando nos organizamos para desenvolver o processo pedagógico, pensamos – ou deveríamos pensar – no outro do nosso discurso, o educando. Na condição de falantes de uma língua, de sujeitos de um determinado discurso, elaboramos enunciados, unidades reais, que permitem o pronunciamento da palavra ao outro – o ouvinte (o educando, neste caso). Este ouvinte é a condição de nosso discurso. É a ele que destinamos nosso enunciado, esperando dele uma atitude responsiva – presumimos que ele discorde, concorde, replique, complemente a nossa fala. Conjeturamos, enfim, que ele se posicione também como um falante, que elabore uma ativa posição responsiva; com base na compreensão de nosso enunciado vivo, esperamos que ele exercite a sua alteridade na interlocução.

Ao orientarmos o discurso ao nosso ouvinte, algumas perguntas são por nós formuladas – ‘Para quem elaboro este discurso?’; ‘Com que objetivo?’; ‘Qual meu papel?’ – mesmo sem nos darmos conta disso. Essa consideração do destinatário é uma antecipação que fazemos de sua atitude responsiva.

(...) sua orientação para o ouvinte é a orientação para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso: pois para isto concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas ‘falas’ sociais. O falante tende a orientar o seu discurso, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entretanto em relação dialógica com os aspectos deste âmbito. O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptível do seu ouvinte. (Bakhtin, 1998: 91)

Esta relação pressupõe que ambos – interlocutor e ouvinte – são sujeitos ‘prestes de resposta’; são sujeitos concretos, que inscrevem historicamente sua fala. Nesse sentido, outro conceito importante para discutirmos o livro didático é a ‘atitude responsiva ativa’ que, segundo Flores (1998: 28), se constitui pelo “fato de um ouvinte não se comportar apenas como um decodificador da língua, mas de adotar em relação ao dito uma atitude de concordância (ou não), complexificando o que é enunciado”. Em outros termos, ter uma atitude responsiva ativa é ser um sujeito que elabora a sua ‘contrapalavra’, entendendo-se como ser sócio-histórico que cria, transforma, compartilha a palavra.

Esta é outra noção que nos é cara, visto que entendemos o livro didático como mais uma possibilidade discursiva com base na qual o edu-

EDUCAÇÃO E SAÚDE

cando elabora sua contrapalavra, sua atitude responsiva ativa. O material didático – estando aí o livro incluído – é mais uma possibilidade de réplica do diálogo que nos constitui, devendo estar disposto não só a ‘ensinar’ ou ‘explicar’ algo ao educando, a ‘guiar corretamente’ os passos do educador, mas permitir que estes elaborem suas críticas, construam outros enunciados, alterem suas próprias palavras, assim como ressignifiquem as palavras do autor.

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (...) A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (Bakhtin, 1998:100)

Para que este processo realmente ocorra, é necessário que a compreensão se configure, pois conforme explicita Bakhtin (2003), no processo de compreensão estão presentes duas consciências, dois sujeitos. Nesse sentido, a compreensão é sempre dialógica, sendo essencial que o interlocutor elabore a sua resposta, pois elas – compreensão e resposta – estão dialética e reciprocamente condicionadas, sendo inconcebível uma sem a outra (Bakhtin, 1998). Conforme Marx (apud Bakhtin, 2003), somente quando a idéia é manifesta em palavras é que ela se configura em um pensamento real para o outro e para mim mesmo. Assim, para Bakhtin, esse processo de compreensão é o que nos permite construir o saber nas ciências humanas.

Dessa forma, a compreensão ultrapassa a extração de informações no texto, assim como uma mera atividade de recepção passiva frente ao que está escrito, sendo entendida, portanto, como um trabalho de produção de sentidos, de uma ação ‘sobre’ os textos. A compreensão nos impele à produção de um novo texto – um texto permeado pelas vozes que nos constituem.

Conforme esclarece Bakhtin (2003), é com base no texto que captamos o pensamento das ciências humanas, em que se manifestam e se constroem os sentidos e os significados. É no texto que se dá a relação dialética e dialógica da linguagem, as inter-relações dinâmicas, a luta por sentidos;

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

um texto aparentemente pronto e os diversos textos a serem criados. É no texto e com base nele que o homem exprime a si mesmo. Nessa expressão, o ser humano tenta fazer-se compreender pelo outro, à medida que também se compreende. Estabelece-se, assim, uma relação dialógica não só exterior, como também interior.

O texto, nesta perspectiva, nunca é original, visto que se constitui por entrelaçamento de vários textos, distintas vozes, uma interseção de diálogos. Mas o que queremos dizer com esta suposta 'falta de originalidade'? Na verdade, sendo o discurso constituído por uma orientação dialógica, o objeto de nosso discurso já foi falado por um outro alguém, já fez parte de um outro enunciado. "O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes" (Bakhtin, 2003:300). Contudo, o novo ali é concebido, na medida em que, neste entrecruzamento, novos textos são criados.

O texto é contextualizado, não é um produto acabado, mas um processo aberto às distintas possibilidades de compreensão. O relevante está no entendimento de que não há uma única – e apenas uma – compreensão correta.

Será proveitoso conscientizar-se de que ninguém é 'dono' exclusivo do(s) sentido(s) dos textos. O autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo as condições em que ele é produzido e lido. O autor pode ter querido dizer uma coisa e o leitor ter compreendido outra: o equívoco é possível. Uma coisa é certa: não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. O sentido se dá num processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas, e os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados. (Marcushi, 1996: 50)

Os sentidos, os saberes produzidos, não são elaborados no vazio e, em hipótese alguma, são elaborações neutras, uma relação objetiva com o conhecimento. Esta elaboração, por ser dialógica, é tecida por diferentes vozes, de distintos matizes, por julgamentos diferenciados, por sentidos não só distintos, como, muitas vezes, antagônicos. Esta constituição de sentidos nos permite perceber que o processo de significação está sempre aberto, não sendo totalmente estável, produzindo-se tendo em vista nossas interações sociais. Nosso

EDUCAÇÃO E SAÚDE

saber, nossa consciência, não são, portanto, fruto de esforços individuais, de um simples entendimento psicológico do indivíduo. É pela voz do outro que 'eu' me constituo. O ser humano, portanto, vai conhecendo e exprimindo-se "se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro" (Bakhtin, 2003: 394).

Minha consciência, impregnada de conteúdo ideológico (semiótico), é um fato socioideológico à proporção que só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social em que me constituo permanentemente.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica; da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. (Bakhtin & Volochínov, 1992: 35-36)

Conceber que a linguagem nos constitui e que ela é uma elaboração sócio-histórica, portanto, ideológica, nos permite compreender mais amplamente que a formação – tanto do docente, como do agente comunitário de saúde, sujeitos de nossa prática docente – não é um objeto consensual. Por conseguinte, pensar um material didático que tenha um embasamento bakhtiniano possibilitará a emersão de embates e divergências que, em nossa concepção, são elementos fundamentais a serem captados, propiciando-nos trazer à tona, no cotidiano pedagógico, a polifonia e o plurilingüismo.

Outro conceito nos bate à porta? O plurilingüismo nos exige a elaboração de uma pluralidade de estruturas enunciativas que satisfaçam às distintas concepções dos assuntos abordados, materializando as diferentes linguagens e tendências (Di Fanti, 2004). Esta pluralidade é condição *sine qua non*, posto que compreendemos a linguagem como ideológica, ou seja, não podendo constituir-se como neutra, as palavras "que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, estes fatos ou estes acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe" (Frigotto & Ciavatta, 2002: 46). Ilustrando este conceito, ao iniciarmos o presente texto, apresentamos distintas abordagens pedagógicas; colocamos em tela diversas indagações que foram nossas interlocutoras no processo de elaboração deste trabalho, sem, no entanto, nos exirmos da explicitação de nossas apreensões

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

acerca do trabalho pedagógico, da linguagem, entre tantas outras questões que nos mobilizam. Almejamos, assim, concretizar no interior deste texto a emergência de distintas concepções que, muito mais que instituir juízos de valor entre estas, tem o fito de instalá-las nesta arena de reflexão.

O Material Didático no Âmbito das Políticas Públicas

Achamos pertinente percorrer um pouco da história da instituição do material didático em nosso país, a fim de entendermos as críticas a ele realizadas, assim como para compreendermos por que nos lançamos nessa empreitada de pensar uma outra concepção, uma outra análise sobre este. Buscaremos, portanto, delinear como foi se configurando uma política pública para o livro didático, pensando esta como parte de uma política educacional mais abrangente.

De acordo com Muller e Jobert (apud Azevedo, 2001; Höfling, 2002), as políticas públicas podem ser definidas como o 'Estado em ação', ou seja, é o Estado implementando um projeto de governo. Isto não quer dizer que as políticas públicas possam ser reduzidas a políticas estatais. As políticas públicas se constituem mais amplamente ao refletirem o conjunto de embates ocorridos no interior de uma dada sociedade. Desta forma, as políticas públicas trarão sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os sistemas de significação daquela realidade social.

Como diz Poulantzas (apud Azevedo, 2001), nas políticas públicas estarão presentes as relações de poder e de dominação, os conflitos presentes no tecido social, sendo o Estado⁶ o seu *locus* de condensação. O Estado, por sua vez, também se constitui como um espaço de pugna política, expressando a condensação e a materialização de forças entre sociedade civil e política (Dourado, 2002). Esta concepção de Estado se aproxima da perspectiva de Gramsci que, compreendendo-o de forma mais ampla, entende que em seu interior não existem somente os aparelhos coercitivos do Estado, provenientes da sociedade política – as forças armadas que devem impor as leis – como também pela sociedade civil,⁷ composta pelos aparelhos privados de hegemonia – a escola, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, dentre

⁶ Sobre noção de Estado, ver Braga, texto "A sociedade civil e as políticas de saúde no Brasil dos anos 80 à primeira década do século XXI", e Linhares e Pereira, texto "O Estado e as políticas sociais no capitalismo", ambos no livro *Sociedade, Estado e Direito à Saúde*, nesta coleção (N. E.).

EDUCAÇÃO E SAÚDE

outros – que têm por função repercutirem os valores simbólicos, as ideologias dos distintos grupos que compõem a sociedade (Coutinho, 1996).

A perspectiva gramsciana não anula a preponderância de uma classe social ante as demais. Ela simplesmente quer ressaltar que a coerção sozinha já não é suficiente para manter a hegemonia,⁸ pois se faz necessária a existência de distintos mecanismos de legitimação que garantam o consenso dos subordinados. Assim, haverá no interior do Estado a peleja entre interesses conflituosos, pondo em xeque a unidade de seu poder.

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado (...). (Coutinho, 1996: 39-40)

É neste campo de embates que as políticas públicas sociais também vão sendo instauradas. A princípio, as políticas sociais – conquistadas pelos movimentos populares iniciados no século XIX, devido aos conflitos capital *versus* trabalho – visariam a garantir, por parte do Estado, a redistribuição dos benefícios sociais, a fim de minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo sistema socioeconômico. Dialeticamente, esta redistribuição de benefícios também se constituiu como uma concessão do capital, a fim de recuperar-se de suas crises cíclicas.

As crises do mundo capitalista, no decorrer do século XX – tais como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a Grande Depressão (1929) – possibilitaram a configuração de críticas radicais à irracionalidade deste sistema, realizada tanto pelos países do bloco comunista, como pelos movimentos fascistas. Estes acontecimentos redefiniram a história do capitalismo – não só ele procurou retomar seu fôlego, como surgiram algumas lutas sociais por parte das classes subalternizadas.

⁷ Sobre sociedade civil, ver Braga, texto “A sociedade civil e as políticas de saúde no Brasil dos anos 80 à primeira década do século XXI”, no livro *Sociedade, Estado e Direito à Saúde*, nesta coleção (N. E.).

⁸ O conceito de hegemonia, do ponto de vista gramsciano (2004), se configura através de uma disputa pela direção da sociedade, não só no nível interno de um país, como também entre as distintas nações. Esta relação de hegemonia se constitui, assim, em uma relação pedagógica, em que os diversos aparelhos se embatem para que as teses de suas classes sociais possam se tornar legítimas diante de toda a sociedade, garantindo, desta forma, a concretização de seus interesses específicos.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

Na América Latina surgiram, entre os anos de 1930-1960, governos populistas, cuja política se configurou na forte intervenção do Estado na economia, a fim de recuperar-se da crise vivenciada no mundo pós década de 1930. A Europa, para reestruturar-se após a guerra, instaurou o *Welfare State*, com a presença de um Estado forte, com a responsabilidade de assistir e apoiar os cidadãos, resguardando-os das agruras próprias de uma sociedade mercantil. Formulou-se na Europa o consenso keynesiano, simbolizado pelo Acordo de Bretton Woods (1944), no qual se delinearam propostas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e de um banco que pudessem contribuir para o reordenamento das finanças mundiais e do desenvolvimento dos estados nacionais. Datam assim, desta época, a fundação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e o Acordo de Tarifas e Comércio (GATT).

Foi a partir destas instituições que a dependência dos países em desenvolvimento – da América Latina e do Caribe – em relação aos países desenvolvidos começou a instalar-se de forma cada vez mais brutal. Empréstava-se dinheiro a estes países com a promessa de seu desenvolvimento em troca de uma regulamentação cada vez mais forte, facilitando a entrada de empresas multinacionais para a exploração, não só da matéria-prima contida nestes países, como de sua própria mão-de-obra. Nesta exploração de mão-de-obra não escaparam os supostos intelectuais e profissionais que deveriam servir à burocracia estatal em recente formação, contribuindo para a reprodução ampliada do capital. A educação entra no *hall* destas peijas e conquistas, sendo permeada, também, pelos embates da sociedade e pelo tipo de Estado que passa a ser responsável por sua execução.

Conforme explana Canivez (1991), haverá tantos tipos de cidadania quanto tipos de Estado. Fazendo um paralelo com as políticas sociais, os diversos tipos de Estado trarão 'feições' distintas de políticas públicas sociais, de acordo com o projeto político que este Estado defende. Desta forma, de acordo com as configurações políticas, com as realidades históricas vividas, a política educacional vai-se delineando de formas distintas.

No que se refere à produção de material didático em nosso país, se lançarmos um olhar retrospectivo nas políticas públicas a ele destinadas, até o final do século XIX havia falta de livros e materiais didáticos nas pro-

EDUCAÇÃO E SAÚDE

víncias. Segundo Barbosa (1994), não se tem muita informação sobre a origem e o desenvolvimento da literatura didática no Brasil. Os registros que se tem estão ligados a Portugal, onde eram utilizadas as cartinhas, posteriormente denominadas cartilhas, que continham o abecedário, o silabário e rudimentos do catecismo. A religião estava associada ao ensino das primeiras letras, principalmente nas colônias, onde se tinha grande preocupação de converter os pequenos nativos.

Devido à escassez de material didático nas províncias, os professores elaboravam textos manuscritos, utilizavam cartas, ofícios, documentos de cartório, como material para a aprendizagem – que significava, naquele contexto, o acesso à leitura e à escrita.

Contudo, a primeira cartilha para se ensinar o idioma português foi impressa em 1539, elaborada por João de Barros e denominada *Cartinha de Aprender a Ler*.⁹ A cartilha, surgindo em uma época de difícil acesso a materiais impressos, foi concebida como um livro didático infantil destinado ao período de alfabetização, apresentando um universo de leitura extremamente restrito, cumpria o objetivo de ser um pré-livro para um pré-leitor.¹⁰ De fato, é sobre este material didático que encontramos as primeiras e mais antigas críticas. Com a expansão da produção e utilização de livros didáticos em nossas escolas, o estudo acerca deste artefato cultural foi-se ampliando para a análise de livros didáticos utilizados, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental.

No entanto, é somente a partir da década de 1930 que a produção de livros didáticos no Brasil tem uma expressão significativa. Devido ao contexto histórico da época –, ‘*crack*’ de 1929, queda na exportação do café, crise cam-

⁹ Além desta, Frei João Soares elaborou outra cartilha, também impressa em 1539 e reeditada várias vezes.

¹⁰ Várias outras cartilhas foram produzidas e utilizadas em nossa história. Como exemplo, podemos citar: *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e numeração do escrever*, elaborada por Antonio Feliciano de Castilho (1850), em Lisboa, e utilizada no Brasil. *Cartilha Maternal*, escrita pelo poeta João de Deus Ramos, em 1876. Por volta de 1880, Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo escreve a *Cartilha da Infância*. Mais ou menos nesta época, Hilário Ribeiro produziu a *Cartilha Nacional* e, por volta de 1883, *O Primeiro Livro de Leitura* – esta cartilha teve 112 edições até o ano de 1924. No século XX, algumas cartilhas, editadas nos anos 20, permaneceram sendo utilizadas até a década de 1960. Dentre elas, podemos citar: *Cartilha para o Ensino Rápido da Leitura*, de Mariano de Oliveira; *Cartilha do Povo, para Ensinar a Ler Rapidamente*, de Manoel Bergstron Lourenço Filho (ambas da Companhia Melhoramentos).

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

bial – há a dificuldade de importação de livros, o que leva o governo a interferir na produção e na divulgação de obras didáticas. Outra forma de fomento se configurou com a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC) (Holanda, 1957).

Na análise de Freitag (1993:11), a história do livro didático no Brasil “não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem a partir de 1930”. Corroborando esta análise, constatamos que, no ano de 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático,¹¹ que tinha por meta o estabelecimento de condições para a produção, importação e utilização do livro didático – que se referiam, prioritariamente, à correção de informações e linguagem – em nosso país.

O Estado passa a assumir, definitivamente “o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no território nacional” (Höfling, 2000: 4), a partir do decreto-lei n. 8.460, de 1945, que redefiniu as funções da comissão nacional do livro didático. Posteriormente, essa centralização foi sendo amenizada com a criação, no nível estadual, de Comissões Estaduais do Livro Didático.

Em 1966, é criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted),¹² que coordenava e executava as atividades do MEC referente à produção, edição e distribuição dos livros didáticos. No ano de 1967, é criada a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), que tinha por objetivo a produção e a distribuição de material didático às instituições escolares. A Fename, portanto, deveria assumir os programas que eram desenvolvidos pela extinta Campanha Nacional de Material de Ensino, porém, não contava com organização administrativa e recursos financeiros para tal empreitada. Devido a essa precariedade, publica-se a portaria ministerial n. 35, de 1970, com o objetivo de implantar um sistema de co-edição com as editoras nacionais.

A partir de 1972, o Instituto Nacional de Livro (INL) passa a ter a responsabilidade de promover e agilizar a co-edição das obras didáticas junto às editoras. Constituiu-se, assim, um programa especial – o Programa do Livro Didático –, que abrangia os distintos níveis de ensino.¹³ No ano de 1976, após

¹¹ Decreto-lei n. 1.006.

¹² Esta comissão foi extinta em 1971.

¹³ Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu).

EDUCAÇÃO E SAÚDE

reestruturações na Fename, esta assume a responsabilidade de desenvolver esta atividade de co-edição das obras didáticas junto às editoras, crescendo o número das tiragens dos livros e assegurando um mercado para estas empresas, visto que o governo federal passou a adquirir estas obras para distribuí-las gratuitamente às escolas e bibliotecas públicas. O Estado, assim, passa a ser o financiador desses livros.

Críticas aos Materiais Didáticos e sua Reconfiguração no Cenário Educacional

Podemos dizer que, a partir de 1970, com a entrada da teoria crítico-reprodutivista no meio educacional, inicia-se toda uma elaboração crítica aos livros didáticos. A escola, nesta perspectiva, é vista como um aparelho ideológico de Estado e, sendo assim, os conteúdos por ela veiculados propiciam a subordinação que a classe trabalhadora deve ter diante das classes dominantes.

A escola serve, assim, para inculcar a ideologia dominante, a fim de contribuir na perpetuação da sociedade capitalista.

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosos da 'consciência' e da 'liberdade' das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos 'pais' (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes 'libertárias'. (Althusser, 1985: 80)

Nesta linha de pensamento, podemos citar vários autores, tais como Garcia (1987), ao escrever que o livro didático condiciona o trabalho do professor aos interesses da sociedade, sem que ele tenha consciência disso. Freire (1989), por sua vez, denunciava sua descrença nas cartilhas que, longe de entenderem o analfabeto como sujeito de sua alfabetização, o institui como objeto de um arremedo de língua, de textos, de discursos fragmentados. Também Paraíso (1994) ressalta que o livro didático determina o que será estudado, selecionando os conhecimentos válidos. Freitag (1993) destaca que o livro

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

didático é instrumento condutor da atividade do professor e alunos. Apple (1995) analisa que, não só no contexto norte-americano, mas em diversos países do mundo, os livros didáticos estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem, definindo a cultura legítima a ser transmitida. Se, por um lado, diz o referido autor, o livro didático pode ser libertador, visto que propicia o acesso ao conhecimento necessário, por outro, converte-se em sistema de controle, pois retira, tanto do professor como do aluno o processo de decisão sobre o que deve ser ensinado, como, quando e por que tal conhecimento é posto em pauta de discussão.

Nos anos 80 do último século, a partir das críticas estabelecidas, há o reconhecimento de que o livro didático é um instrumento importante – sobretudo em países subdesenvolvidos, onde o acesso à cultura letrada é bastante dificultado pelas condições materiais em que se encontra a maioria da população e, conseqüentemente, as escolas destinadas à sua educação. Enfrenta-se o desafio de repensar o livro didático, aperfeiçoando-o, a fim de cumprir mais adequadamente o seu papel no processo ensino-aprendizagem.

Em 1983, é criada a Fundação Nacional do Estudante, que tanto absorve os programas de responsabilidade da Fename como admite a incorporação do Plid. No ano de 1984, o MEC não mais co-edita os livros didáticos, sendo apenas o comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Plid.

Em 1985, o decreto-lei n. 91.542 modifica o nome do programa – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) –, ampliando seus objetivos. Sua meta passa a ser “o atendimento de todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática” (Höfling, 2000: 4).

No ano de 1996, é criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que substitui a FAE, e passa a executar o PNLD, com recursos provenientes, sobretudo, do Salário-Educação.

Na concepção de Höfling (2000), é importante atentarmos que o material didático, assim como as condições de infra-estrutura das escolas, o salário digno do pessoal docente e de todos os profissionais ligados aos sistemas de ensino faz parte do compromisso do Estado de garantir uma educação pública de qualidade. Isto não quer dizer que o Estado deva efetuar somente políticas assistencialistas, mas perceber que estas ações se coadunam com o preceito

EDUCAÇÃO E SAÚDE

constitucional (Constituição Federal, 1988, artigo 208) de instituir uma política educacional de caráter universalizante e obrigatório.

Não obstante, lembrando-nos do que escrevemos, inicialmente, embasados em Canivez (1991), haverá tantos tipos de cidadania quanto tipos de Estados existentes. Desta forma, é mister estarmos atentos para a ligação entre o Estado e os grupos editoriais, visto que setores privados acabam por ter forte influência na definição da política pública para o livro didático, visando, muitas vezes, mais à garantia de um mercado cativo que o estabelecimento de uma política educacional democrática. Para ilustrar esse vínculo do Estado com determinadas editoras, de acordo com dados expostos por Höfling (2000), no ano de 1996, cerca de 90% do total de recursos públicos, provenientes da FAE, destinados à compra e distribuição de livros didáticos, foram para as mãos de 20% do total de editoras inscritas no programa.¹⁴

Nos anos 90 do último século, o Estado brasileiro, cumprindo seu papel dentro da ordem neoliberal, não contesta as diretrizes dos organismos internacionais, adaptando-se a estas. No documento “Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial” (Banco Mundial, 1995), o livro didático tem maior relevância para investimento que a produção do conhecimento, a experiência e o salário do professor. Para o Banco Mundial, portanto, o livro didático é mais importante que estes fatores para proporcionar a aprendizagem dos alunos (Scaff, 2000). É compactuando com esta lógica que o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)¹⁵ aponta para a necessidade de uma política que

¹⁴ Para acesso a outros dados, consultar o artigo da autora “Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional de Livro Didático”. A autora traz mais dados acerca da vinculação do Estado com grupos editoriais.

¹⁵ A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos é realizado em um contexto repleto de contradições e com cunho neoliberal. Na análise de Neves (2000), ele se constituiu em verdadeiro pacto social, ao melhor estilo da social-democracia, visto que contou com o aval de importantes instituições da sociedade civil, ligadas ao empresariado, aos trabalhadores, aos profissionais em educação, além de importantes entidades envolvidas nos anos 80 do último século com o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Como exemplo dos embates, denunciava-se que a participação de entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no processo de elaboração deste documento, contribuiu para desviar a atenção da sociedade da tramitação da nova LDB e também para esvaziar, paulatinamente, este Fórum. De fato, o Plano propunha-se a responder ao dispositivo constitucional que determinava “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos dez anos subseqüentes. Assim, acabou por se consubstanciar como um documento resultante de um acordo selado pelo Brasil em nível internacional, sob a orientação da ONU, cujas diretrizes fazem parte de uma estratégia global de educação com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dirigidas à nova fase de desenvolvimento mundial, dos povos dos países denominados subdesenvolvidos e, principalmente, das populações que vivem em situação de pobreza e de pobreza extrema.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

assegure a qualidade do conteúdo dos livros didáticos, sendo estes considerados como “um dos principais insumos da instituição escolar” (Brasil, 1993: 25).

Na análise de Tommasi (1998), ao eleger como prioridade a difusão de livros didáticos e outros materiais de ensino, os organismos internacionais visam ao maior ‘controle’ do trabalho docente e a liberação de tempo para que o professor se dedique às suas outras tarefas – leia-se, ter tempo para aperfeiçoar suas técnicas de sala de aula, através de capacitação permanente e avaliação de suas atividades. “A atenção especial dos Ols¹⁶ em controlar o trabalho docente pode ser uma explicação para a *priorização do seu treinamento em serviço em detrimento de uma formação realmente consistente*” (Scaff, 2000: 7 – grifos nossos).

No ano de 1996, foram criadas comissões de especialistas, contratados pelo MEC, para realizarem avaliações dos livros didáticos comprados pelo governo federal. Com base nessas avaliações, foi elaborado o *Guia de Livros Didáticos*, que deveria ser distribuído aos professores, a fim de subsidiá-los na escolha dos livros que adotariam em suas salas de aula. Segundo Amaral e Neto (1997: 13),

este processo de avaliação dos livros didáticos faz parte de uma estratégia de implementação das mudanças educacionais formalizadas nos PCN.¹⁷ Ao longo das últimas décadas, o livro didático tem sido o

¹⁶ Abreviação utilizada pela autora para ‘organismos internacionais’.

¹⁷ De acordo com Falleiros (2005), os PCN são elaborados na década de 1990, a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso –, os PCN do ensino fundamental em seu primeiro governo e os do ensino médio, no segundo. Com uma suposta incorporação das reivindicações elaboradas pelo movimento dos educadores desde a década de 1980, o MEC, de fato, inicia um processo de reforma educacional pactuada com a reforma do Estado de cunho neoliberal. Tanto os PCN do ensino fundamental como os do ensino médio, segundo o MEC, não se constituiriam como uma proposta curricular única para todo país, mas como parâmetros que pudessem dar uma unidade à Educação brasileira. Várias críticas foram elaboradas a estes: desde a importação de um modelo espanhol, pautado na psicologia, através da consultoria técnica de César Coll para o ensino fundamental, em que as bases sociológicas, antropológicas e históricas eram relegadas; como também a implementação das idéias de Edgar Morin (sobre o pensamento complexo) e de Philippe Perrenoud (sobre as competências e a relação professor/aluno propiciadoras de melhores condições de aprendizagem) nos PCN destinados ao ensino médio; da falta de tempo viável para a análise e a participação dos educadores das distintas instituições educacionais (docentes dos diversos níveis – ensino fundamental, ensino médio, universidades –, de escolas públicas e particulares, sindicatos, técnicos das secretarias municipais e estaduais, entre outros); o tom de ‘verdade’, e não de propostas. Corroborando estas críticas, os PCN que, inicialmente, se constituiriam como “um conjunto de orientações e recomendações para apoiar os trabalho dos professores” (Brasil, 1999), na verdade, se convertem em padrões de qualidade na realização das avaliações externas às escolas – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para uma leitura mais aprofundada deste assunto, consultar, entre outros: Gentili e Silva (1999) e Falleiros (apud Neves, 2005: 209-235).

EDUCAÇÃO E SAÚDE

verdadeiro parâmetro curricular nacional, na medida em que a maioria dos professores utilizam-no como o principal, quando não o único, recurso didático.

Por mais que as políticas públicas educacionais sejam modificadas, com o fito de tentarmos concretizar, cada vez mais, a democratização do acesso à escola pública; por mais que sejam elaboradas estratégias que viabilizem a permanência dos educandos na escola – por meio da distribuição de livros didáticos, de livros para-didáticos, de transporte escolar gratuito, entre outros – não podemos nos iludir: sendo um país capitalista, a implementação de políticas públicas não escapará desta lógica de entender o Estado e sua relação com a sociedade civil. A preocupação dos organismos internacionais com o livro didático visa a democratizar o conhecimento? Há uma preocupação real com a formação dos educadores? Estas políticas são, verdadeiramente, socialistas ou buscam uma 'inclusão forçada' (Fontes, 2005)? Quando pensamos, planejamos e viabilizamos todas as estratégias citadas anteriormente, queremos efetivamente pensar uma outra educação para as massas de excluídos ou queremos, tão simplesmente, manter uma forma mínima de manterem seu 'valor de uso'?¹⁸ Quais os processos vão moldando e forjando consciências? Somos cidadãos¹⁹ de fato ou apenas 'de fachada'? Estas formas de apropriar-se socialmente do conhecimento se constituem em um novo pacto social; é uma maquiagem para permanecermos na condição de exploradores e explorados? Efetivamente, estamos ampliando as formas de participação política ou vamos, pouco a pouco, privatizando o público?

¹⁸ Valor de uso é um conceito elaborado no campo da economia e designa a utilidade que uma dada mercadoria tem para um determinado usuário. Em Marx, este conceito não é importante por si mesmo, porém se torna relevante com o desenvolvimento das relações de produção e troca de mercadorias, em que se instaura o antagonismo entre utilidade e trocabilidade. "O valor de uso desempenha um papel crítico na análise que Marx faz das contradições oriundas do aparecimento da força de trabalho como mercadoria. O valor de uso da força de trabalho é a sua capacidade de produzir valor novo ao ser transformada em trabalho aplicado à produção. Assim, o valor de uso da força de trabalho vem do desenvolvimento das relações de produção e troca de mercadorias, de valor e de dinheiro. A contradição entre o valor de uso e o valor de troca, inerente à forma mercadoria, quando se expressa na força de trabalho como mercadoria, é a origem da mais importante contradição social da produção capitalista: a divisão de classes entre operários e capitalistas." (Bottomore, 2001: 402)

¹⁹ Sobre cidadania, ver Reis, texto "Cultura de direitos e Estado: os caminhos (in)certos da cidadania no Brasil", no livro *Sociedade, Estado e Direito à Saúde*, nesta coleção (N. E.).

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

Mais um bloco de perguntas... ou mais 'incômodos' que ultrapassam a reflexão sobre o livro didático. Sim, chegamos onde queríamos: trazer à tona a discussão acerca do livro didático significou, para nós, um instrumento para indagarmos-nos sobre a formação que estamos instituindo em nossa sociedade.

À Guisa de Conclusão... ou Mais Indagações?

Bem, a uma conclusão podemos dizer que chegamos: na verdade, quando nos propomos pensar sobre o livro didático, queremos refletir para além deste artefato cultural, ou seja, pretendemos entendê-lo como um objeto construído pelo ser humano, em seu processo de trabalho e que traz, em sua concepção, uma determinada maneira de compreender a formação humana. É esta formação que nos interessa; é ela que nos instiga, que nos faz sofrer, que nos faz amar. Novamente, vale a insistência da pergunta: que tipo de homens e mulheres objetivamos formar? Desejamos ouvir suas vozes, ensinamos impor-lhes certos discursos? Como conseguimos controlar a palavra do outro? Há um pequeno texto de Eduardo Galeano (1999), intitulado "A educação", que diz:

Nos arredores da Universidade de Stanford, conheci outra universidade, não tão grande, que dá cursos de obediência. Os alunos, cães de todas as raças, cores e tamanhos, aprendem a não ser cães. Quando latem, a professora os castiga com um beliscão no focinho ou com um doloroso tirão na coleira de agulhões de aço. Quando calam, a professora lhes recompensa o silêncio com guloseimas. Assim se ensina o esquecimento de latir. (Galeano, 1999: 230)

Seria esta uma caricatura das escolas hodiernas? Será esta relação que estabelecemos em nossa própria história de formação? Deixamos que o livro didático nos imponha seu discurso, sua palavra? Vamos ensinando e incorporando, com doses homeopáticas, o pensamento mínimo – em idéias e palavras?

Essa tem sido a lógica do capital: formar um grupo de intelectuais que, compactuando com as classes dirigentes, contribui para instaurar no terreno ideológico "uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento (...)" (Gramsci, 2004: v.1: 320). Os trabalhadores, mutilados pelo capital de suas qualidades sensíveis, estão atrelados ao reino da necessidade, submetidos ao trabalho manual e, cada vez mais, apartados de uma possibilidade de reflexão sistematizada.

EDUCAÇÃO E SAÚDE

Não obstante, como discutido no início deste texto, Gramsci (2004) considera todo homem como um intelectual, visto que em sua vida prática, atua no mundo com base em concepções próprias. Compactuando com esta premissa, nós nos defrontamos com um desafio apresentado pelo próprio autor: “nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; – e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial” (Gramsci, 2004, v.1: 315)

Sentimo-nos, portanto, diante de uma armadilha. Precisamos de uma formação cada vez mais sólida e profunda para darmos conta dos problemas contemporâneos. Entretanto, as possibilidades de formação se encontram cada vez mais fragmentadas, alienadas. Se esta cilada nos está sendo apresentada é porque temos condições – pelo menos potenciais – de resolvê-la. Mas como? Esta não é uma resposta a ser dada individualmente; muito menos em um simples texto. Deve ser um caminho a ser construído pelo coletivo, ou explicitando melhor, mais uma vez por meio dos escritos gramscianos,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’. Significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 2004, v.1: 95-96)

O conflito está posto. As soluções não estão na cabeça de um ‘iluminado’. Falta-nos abrir as sendas onde a coletividade possa ir instaurando processos mais autônomos e alternativos à lógica capitalista. Mesmo havendo a tentativa de monofonização da polifonia enunciativa (Orlandi & Guimarães, 1986 apud Brandão, 2004) visando instaurar o apagamento de vozes, a língua, em seu caráter sócio-histórico, traz os embates, os significados diversos, enfim, apresenta sua dimensão ideológica, pois mesmo esta tentativa é materialmente construída pela linguagem – e, por conseguinte, deixa suas marcas. Como ressalta McNally (1999: 49): “a língua não é simplesmente um depósito de idéias dominantes, mas também uma dimensão na qual a luta contra a dominação pode ser lembrada e retida, na qual a resistência pode ser imaginada e organizada”.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

Pensando com Marx e Engels (apud McNally, 1999), a produção de idéias não se aparta da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos. Assim sendo, é através do trabalho – em seu sentido ontológico – que o ser humano transforma a natureza, transformando a si mesmo, se autocriando, e produzindo idéias. A produção das idéias não se institui como uma atividade individual, mas coletiva, onde os seres humanos, travando diversos tipos de relações e se reproduzindo materialmente, estabelecem comunicação e produzem “a linguagem da vida real” (McNally, 1999: 35).

Assim, como pressupõe consciência, o trabalho humano requer comunicação entre indivíduos, a capacidade de compartilhar e trocar idéias para coordenar o trabalho social. A língua é o meio para tal comunicação, é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A língua é a forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais. Segue-se que ‘a língua é tão antiga quanto a consciência, é a consciência prática, real, que existe também para outros homens’.

Nesse sentido, a palavra, o discurso, a linguagem nos revelam a possibilidade da criação humana. Não há como calar a voz humana, sua ânsia por comunicar-se. Peço permissão ao leitor para novamente nos remetermos à literatura de Eduardo Galeano (1991), contando uma breve história acerca da ditadura. Diz o poeta uruguaio que a ditadura em seu país prendia e amarrava as pessoas, impingia que cada um se transformasse em ninguém. A comunicação era proibida, porém, mesmo assim, solitários, e somente ouvindo gemidos de dor ou de passos de botas, criou-se naquela coletividade alguma forma de humanizar-se através do alfabeto dos dedos.

(...) condenados a essa solidão, salvaram-se porque conseguiram conversar, com batidinhas na parede. Assim, contavam sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta. Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (Galeano, 1991: 23)

Indicações de Leitura

Além dos textos específicos, indicados nas referências, entendemos que a discussão sobre material didático não se pode apartar de um conhecimento sobre as políticas públicas, sobretudo aquelas que se destinam à educação. Diante desta compreensão, indicamos ao leitor duas obras. A revista *Educação e Sociedade*, uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), é organizada por temáticas de extrema relevância para o debate educacional hodierno. Mais especificamente o número 80, do ano de 2002, fornece-nos um amplo debate em torno das políticas públicas para a educação no período de 1995 a 2002. A discussão visita as políticas de financiamento propostas nível federal – os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação, o Plano Nacional de Educação, entre outros –, perpassando as implicações de tais políticas nos âmbitos municipais. Tem ainda, como objeto de reflexão, a educação básica, a educação infantil, o ensino médio, a educação profissional, a educação superior e a formação de professores. O livro de Lúcia M. Wanderley Neves, *Educação no Brasil de hoje: determinantes*, propicia-nos uma importante leitura sobre a configuração do campo educacional em nosso país. No cenário das contradições das políticas públicas – por um lado, a melhoria e a exploração; por outro, a consolidação de níveis de participação popular mais ampliados –, a autora indica como o campo educacional pode converter-se tanto no *locus* para a formação de mão-de-obra para o capital como em um espaço de socialização do saber historicamente produzido.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMARAL, I. A. & NETO, J. M. Qualidade do livro didático de ciências: o que define e quem define? *Ciência & Ensino*, 2: 13-14, jun. 1997.
- APPLE, M. W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1998.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BANCO MUNDIAL. Prioridades y Estratégias para la Educación: estudio sectorial del Banco Mundial. Departamento de Educación y Políticas Sociales. may. 1995. (Versão Preliminar)
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Unicamp, 2004.
- BRASIL. *Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003)*. Brasil: MEC, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasil: MEC, 1999.
- CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão? Ensaios e Textos*. Campinas: Papirus, 1991.
- CHARADEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise de Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- COUTINHO, C. N. *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DI FANTI, M. G. C. *Discurso, Trabalho e Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/patrão, 2004*. Tese de Doutorado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, 23(80): 235-253, set. 2002.
- EPSJV. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Relatório de Pesquisa da Oficina Regional em Rio Branco (AC). set. 2005a. (Mimeo.)
- EPSJV. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Relatório de Pesquisa: oficina regional em Natal (RN). jul. 2005b. (Mimeo.)
- EPSJV. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Relatório de Pesquisa: oficina regional em Blumenau (SC). maio 2005c. (Mimeo.)
- FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- FLORES, V. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da lingüística. *Linguagem e Ensino*, 1(1): 3-32, 1998.
- FONTES, V. *Reflexões Im-Pertinentes*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. *Educação como Prática a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREITAG, B. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

EDUCAÇÃO E SAÚDE

- FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1): 45-60, 2002.
- GALEANO, E. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: LP&M, 1991.
- GALEANO, E. *De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: LP&M, 1999.
- GARCIA, R. L. Caminhos e descaminhos da alfabetização. *Revista Educação e Sociedade*, 28: 51-66, 1987.
- GENTILI, P. & SILVA, T. T. (Orgs.) *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999.
- GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2v.
- HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, 21(70): 159-170, abr. 2000.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes: políticas públicas e educação*, 55: 30-41, 2002.
- HOLANDA, G. *Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro de 1930 a 1956*. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1957.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Revista em Aberto*, 69(16): 3-7. jan./mar. 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Revista em Aberto*, 69(16): 36-51. jan./mar., 1996.
- McNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. & FOSTER, J. B. (Orgs.) *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NEVES, L. M. W. *Educação no Brasil de Hoje: determinantes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- NEVES, L. M. W. Por que dois planos nacionais de educação?. In: NEVES, L. M. W. (Org.) *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- NEVES, L. M. W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVES, L. M. W. (Org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- PARAÍSO, M. A. *O Currículo em Ação e a Ação do Currículo na formação do/a professor/a*, 1994. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SANTOS, L. L.C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. C. (Org.) *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1997.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO (...)

SCAFF, E. A. S. O guia de livros didáticos e sua (in)utilização no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Tecnologia Educacional*, 150-151: 32-37, jul. dez., 2000.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.