

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

TAYNARA SANTANA FACINA

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO
DA CIDADANIA E DA SOLIDARIEDADE**

MARINGÁ

2014

TAYNARA SANTANA FACINA

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO
DA CIDADANIA E DA SOLIDARIEDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha
Bellanda Galuch

MARINGÁ

2014

TAYNARA SANTANA FACINA

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA E DA
SOLIDARIEDADE**

Artigo apresentado à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do Título de Pedagogo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Terezinha Bellanda Galuch

Aprovado em: 07/11/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch

(Universidade Estadual de Maringá - Maringá)

Prof.^a Dr.^a. Glaciane Cristina Xavier Mashiba

(Universidade Estadual de Maringá - Cianorte)

Prof.^a Ms.^a Rubiana Brasílio S. Barbara.

(Universidade Estadual de Maringá - Cianorte)

RESUMO

Nas últimas décadas, vários documentos oficiais foram lançados para orientar as reformas curriculares da educação básica. Tratam-se de documentos como o Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que buscam responder às orientações contidas em documentos de organismos internacionais, como o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e documentos elaborados pela Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (Cepal), que se ocupam de apontar caminhos para a educação dos países periféricos. Tais documentos destacam a solidariedade e a cidadania como um dos caminhos para amenizar a pobreza num contexto de globalização. Este artigo tem como objetivo compreender como este discurso do desenvolvimento da cidadania e da solidariedade é transformado em propostas de práticas pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente na área de língua portuguesa, em livros didáticos da coleção *Plural*, adotados pelas escolas municipais de Maringá. A análise será fundamentada em autores da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo em discussões de Theodor W. Adorno sistematizadas na obra *Educação e emancipação*.

Palavras-chave: Cidadania. Livro didático. Políticas públicas. Ensino fundamental.

ABSTRACT

In recent decades, various official documents were released to guide curriculum reform of basic education. These are documents such as the National Plan of Education, National Curriculum Parameters, National Curriculum Guidelines for Basic Education, seeking to respond to the guidance contained in documents of international organizations, such as the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the century XXI and documents prepared by the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), dealing with paths pointing to the education of the developing countries. These documents highlight the solidarity and citizenship as one way to alleviate poverty in a context of globalization. This article aims to understand how this development discourse of citizenship and solidarity are transformed into proposals for pedagogical practices to the early years of elementary school, especially in the area of the Portuguese language in textbooks of *Plural* collection, adopted by municipal schools of Maringa. The analysis is based on the authors of Critical Theory of Society, especially in discussions systematized work of Theodor W. Adorno *education and emancipation*.

Keywords: Citizenship. Textbooks. Public policies. Elementary school.

INTRODUÇÃO

A crise estrutural do capitalismo da década de 1990, o aumento da pobreza, a exclusão social, o acirramento da competitividade e do individualismo, bem como o aumento dos conflitos, tensões e intolerâncias colocaram em risco a coesão social. Nesse contexto, no âmbito educacional, foram se estabelecendo novas políticas voltadas à formação da cidadania (sobretudo a cidadania ativa), da solidariedade, da capacidade de viver juntos, visando evitar conflitos que pudessem colocar em risco a ordem social vigente.

Nesse período foram elaborados documentos norteadores das reformas curriculares na educação básica e superior, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, dentre outros, que, independentemente do nível do ensino, apresentam questões comuns em relação à formação que se espera: cidadãos ativos, solidários, que saibam resolver conflitos e problemas da sua comunidade.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação: um tesouro a descobrir*, (DELORS, 1997, p. 97), documento internacional no qual estão as bases para demais documentos, já que define a educação para o século XXI, observa-se que a educação é considerada no contexto em que o conhecimento se refere à diversidade da espécie humana, o que nos leva a entender que é a receita "acertada" para desenvolver nos sujeitos a capacidade de viver juntos e, por conseguinte, manter a coesão social quando os laços entre os sujeitos encontram-se fragilizados (GALUCH, 2014). Como menciona o próprio documento, como os indivíduos poderiam viver juntos no planeta se antes não desenvolvessem a capacidade de viverem juntos na sua comunidade, bairro?

A formação para esta cidadania ativa é, em última instância, traduzida nos 'quatro Pilares da Educação', apresentados pelo Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. O documento orienta que cada um desses 'pilares' deve ser priorizado pelo ensino, visando que a educação apareça como 'uma experiência global'.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1998, p.102).

Elegemos neste estudo o terceiro pilar: ‘aprender a viver juntos’, já que o próprio documento destaca que a escola deve se ocupar mais desse aspecto na educação, tendo em vista a necessidade de formar sujeitos pacíficos diante da eminência de rupturas advindas das desigualdades sociais, agora concebidas como diversidade cultural. Esta aprendizagem representa um dos maiores desafios para a educação atualmente. De acordo com o documento, “poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, da sua cultura, da sua espiritualidade?” (DELORS, 1997, p. 97)

Embora não se apresentem nos mesmos termos, os pilares traçados pelo Relatório para a UNESCO aparecem em outros documentos de organismos multilaterais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). No documento *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, o desenvolvimento da cidadania aparece como um dos objetivos da educação:

[...] Por outra parte, em uma época caracterizada pela constante mudança, o objetivo principal da educação deve ser entregar, além do conteúdo acadêmico tradicional, as capacidades e habilidades para ‘aprender a aprender’. Junto com isso (isto), deve capacitar para manejar os novos instrumentos que oferecem a comunicação, a informação a indústria cultural, e deve promover os valores democráticos, de tolerância e de convivência social (CEPAL, 2000, p.17).¹

Na Constituição Federal de 1988, a cidadania aparece logo no primeiro Artigo como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil:

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político

Também na LDB, a cidadania é citada no Art. 2º, destacando-se que uma das finalidades da educação é o “[...] preparo para o exercício da cidadania”. Na Constituição do Estado do Paraná, (PARANÁ, 1989), a cidadania consta no Art. 177 nos seguintes termos: “A

¹ Traduzido de: “[...] Por otra parte, en una era caracterizada por el constante cambio, el objetivo esencial de la educación debe ser entregar, además de contenido académico tradicional, las capacidades y habilidades para ‘aprender a aprender’. Junto con ello, debe capacitar para manejar los nuevos instrumentos que ofrecen la comunicación, la información y la industria cultural, y debe promover los valores democráticos, de tolerancia y de convivencia social (CEPAL, 2000, p. 17).”

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Já o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001, p. 31) apresenta metas a serem alcançadas com a educação, mencionando que a construção da cidadania no país requer “[...] um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada”.

Ao discorrer sobre a educação, o Relatório Delors apresenta a concepção de educação que o norteia:

mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 1998, p.100).

No Currículo do Município de Maringá do ano de 2012, documento disponibilizado *on-line* no *site* da Secretaria de Educação do Município, há um eixo a ser trabalhado com o 4º ano que envolve “Atividades de Formação Pessoal e Social”, cuja participação semanal dos alunos na oficina “Direitos Humanos e Cidadania” é obrigatória.

Ante o conteúdo desses documentos, faz-se necessário compreender como essas orientações para o desenvolvimento da cidadania, sempre acopladas à discussão da necessidade do desenvolvimento da solidariedade, acabam se transformando em proposta de prática pedagógica.

Para a consecução de nosso objetivo, optamos por buscar os dados em livros didáticos, já que são um recurso no qual os conteúdos estão sistematizados, sendo uma fonte para o professor se apoiar no desenvolvimento de suas aulas. Neste trabalho, tomamos como fonte o volume destinado ao quarto ano do ensino fundamental, da Coleção *Plural - Língua Portuguesa*, adotada pelas escolas municipais de Maringá nos anos de 2013 e 2014. A opção pelo volume destinado ao quarto ano justifica-se pelo fato de os três primeiros volumes terem como foco a alfabetização e o letramento. Nossa análise será fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo em estudos de Adorno, no que concerne ao papel da educação na formação dos sujeitos.

O discurso pela formação para a cidadania e solidariedade: contexto histórico

Passado o período pós Segunda Guerra Mundial, foram criados organismos sociais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para promover a paz e a tolerância na sociedade, surgindo assim o respeito à diversidade. Segundo Carvalho (2014), a partir de 1980-1990 a temática da diversidade ganhou destaque em razão da crise estrutural do capitalismo, vivenciada desde 1970. Nesse período, houve recessão econômica, desempregos, falências. Essa crise aprofundou-se nos anos 1980 quando eclodiram problemas sociais e, diante destes, o capital foi desafiado a buscar soluções para a crise. Surgiram, então, mudanças econômicas e alterações na forma de organização do processo de produção, quando o modelo Taylorista de produção cedeu espaço para o modo de acumulação flexível. Este modelo de produção levou à transformações no mercado de trabalho, nos produtos e na cultura em geral. Ainda, surgiram mudanças políticas com a substituição do estado de bem-estar social pelo estado mínimo, caracterizado pelo fato de o Estado reduzir o gasto estatal sendo não-intervencionista na área social. A atuação do estado torna-se contraditória, pois precisa atender aos grupos sociais e também realizar ações que preservem o interesse do capital.

Em 1990, os países começam a implementar políticas no sentido de reconhecer que a sociedade é multicultural. Diante da crise, o capital buscou formas de continuar se desenvolvendo. Houve uma grande influência de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO e Banco Mundial (BM) no apoio ao desenvolvimento de políticas públicas. Segundo Carvalho (2014), estas agências passaram a organizar conferências educacionais, buscando alinhar esta política à demanda do capital, marco dos anos 1990. À medida que os países foram participando dessas conferências, foram assumindo um compromisso firmado diante de outros países. Assim, com a globalização e a financeirização da economia, há uma tendência de se pensar a educação em âmbito global.

O documento da Cepal *Equidad, desarrollo y ciudadanía* explica:

os anos noventa têm sido considerados como a década em que se impulsionaram as reformas educacionais. Em efeito, em quase todos os países da região se reconheceu a urgência de atualizar os sistemas educacionais, alcançar maior eficiência no uso dos recursos e elevar a qualidade da educação. (CEPAL, 2000, p. 94).²

² Traduzido de: “los años noventa han sido ya considerados como la década en que se impulsaron las reformas educativas. En efecto, en casi todos los países de la región se reconoció la urgencia de actualizar los sistemas educativos, lograr mayor eficiencia en el uso de los recursos y elevar la calidad de la educación (CEPAL, 2000, p. 94).”

Ocorreram, então, as reformas educacionais, divulgando-se a ideia de que a sociedade é multicultural. Surgiram as políticas voltadas à diversidade, buscando a necessidade de inclusão, amenização dos conflitos, preservação das diferenças culturais etc. Estas políticas têm por ênfase as interrelações entre as diferentes culturas, favorecendo relações baseadas no mútuo.

A relevância da educação é visível nas políticas universalizadas. Estas políticas são focadas em grupos minoritários, marginalizados, excluídos. O Estado elege onde deve agir com prioridade e assim espera-se que suas ações se voltem para os grupos socialmente vulneráveis (CARVALHO, 2014).

Com a globalização da economia, há a desterritorialização da política e os organismos internacionais passam a atuar na elaboração das políticas dos países. As relações sociais tornam-se cada vez mais transnacionais, havendo imigração e, conseqüentemente, o confronto entre grupos diferentes, surgindo então a necessidade de consolidar as identidades e pertencas étnicas (construção de reciprocidade com os outros). A partir da década de 1990, há um endurecimento nos países, que 'fecham' suas fronteiras para os estrangeiros, surgindo a valorização da cultura local para que o sujeito fique em seu local de origem (CARVALHO, 2014).

Tendo em vista o excesso de produção de capital, passa a ser considerada uma nova forma de produção, visando à flexibilização. A reestruturação produtiva é uma nova forma e padrão de produção e consumo, novos processos de trabalho, mercados e padrões produtivos e de consumo que visam à produção enxuta, de acordo com a demanda solicitada. Disto nasce a personalização dos produtos, valendo o exótico e, assim, surgem novas formas de sociabilidade: o mercado de trabalho busca uma individualização, uma identidade que vise formas específicas (CARVALHO, 2014).

Os objetivos e a relevância da educação na perspectiva da diversidade cultural, segundo Carvalho (2014), são construir sociedades plenamente democráticas; promover a paz e a coesão social; combater a discriminação e o preconceito; desenvolver a tolerância, compreensão e **solidariedade**; prevenir a violência e os conflitos; promover a inclusão social. A relevância da educação ocorre por conta de abordar as bases para a vida em sociedade, que são: assegurar a paz mundial e coesão social; amenizar a pobreza; assegurar o desenvolvimento sustentável e prevenir doenças.

Discurso presente nos documentos oficiais, nacionais e internacionais para a educação

Tendo como base a obra *Educação: um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI documento como norteador para a educação no século XXI, vários documentos nacionais foram construídos tendo em vista os mesmos objetivos. No Relatório Delors, temos:

a educação tem por missão, por um lado transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da dependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 1998, p. 97).

O Relatório defende que a educação deve partir de dois níveis, deixando claro a preocupação em educar as pessoas visando o viver e o conviver juntos, evitando, assim, conflitos.

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou remover conflitos latentes (DELORS, 1998, p. 97).

Percebemos, então, que a escola abre mão de sua função, que é transmitir conhecimentos científicos aos educandos, para que possa atuar em outras frentes, buscando ensiná-los a serem cidadãos. Para Delors, (1998, p. 98), “ [...] pôr-se no lugar dos outros [...] desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida”.

Baseando-nos na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo em concepções de Adorno apresentadas em *Educação e emancipação*, podemos perceber que a dupla missão da educação apresentada por Delors remete-nos à dupla face da sociedade que ao mesmo tempo tem pessoas egocêntricas que dependem de conviver com outras pessoas, marcando um caráter de ambiguidade.

Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na persecução dos próprios interesses frente aos interesses dos demais. Isto se sedimentou do modo mais profundo no caráter das pessoas (ADORNO, 2000, p. 134).

Ao confrontarmos as ideias presentes no Relatório *Educação: um tesouro a se descobrir* e partindo da análise dos documentos que norteiam a educação mundial e que

serviram de base para a formulação dos documentos nacionais, como o PNE e a LDB, por exemplo, nota-se que o objetivo de formar para a cidadania e a solidariedade aparece na maioria deles. Os objetivos nem sempre aparecem sob as palavras cidadania e solidariedade, mas o contexto faz-nos entender que a educação deve formar cidadãos para resolver problemas da própria comunidade. Além disso, prima pela busca da solidariedade entre as pessoas como forma de manter a paz.

A educação voltada para estes princípios aparece em Declarações Universais formuladas conjuntamente por vários países desde meados do século XX, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, a qual já mencionava a formação para a vivência em sociedade.

Em seu Artigo XXVI-2 consta:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, 1948).

Esta instrução buscava manter a coesão social a fim de se evitar conflitos, ou seja, a educação deveria voltar-se para a paz entre os povos, sem falar na eliminação das desigualdades sociais.

Ao voltarmos nossa atenção para a consideração de Adorno (2000, p. 137) de que “[...] o centro de toda educação política deveria ser que *Auschwitz* não se repita”, percebemos que o conceito de viver em paz não tem o mesmo sentido do apresentado nos documentos oficiais. Adorno defende que as pessoas devam se colocar no lugar do outro, se importar com o sofrimento alheio, o que, de fato, significa solidariedade. Adorno fala sobre *Auschwitz*, apontando como caminho para a não repetição dessa barbárie as pessoas desenvolverem a consciência dos elementos que a possibilitaram. Para Adorno (2000, p.1), “só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados” e para viver democraticamente em sociedade é necessário que as pessoas sejam emancipadas e conheçam seus direitos, de forma que “a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”. Para Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não reparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação

existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade (ADORNO, 2000, p. 143).

De acordo com Gomes (2010, p.293), ao tratar dos princípios de cidadania, educação e civilidade, “Adorno foca o sentido político da educação na produção de uma consciência verdadeira, ao se contrapor criticamente, à condição social de mera adaptação e conformismo à situação vigente”. Para Adorno, tornar-se cidadão requer um sujeito livre e emancipado. O autor também discorre sobre a individualidade. Este conceito é fundamental para a compreensão do conceito de cidadania. Para ele, (2000, p.153) “a sociedade premia em geral uma não individuação; uma atitude colaboracionista”. Paralelamente a isso, acontece aquele enfraquecimento da formação do eu, que de há muito é conhecida da psicologia como ‘fraqueza do eu’.

A cidadania e a solidariedade são fundamentos afirmados por leis nacionais e aparecem em todos os documentos que são base para a educação nacional. Como consta em nossa Constituição Federal no primeiro Artigo (BRASIL, 1988, p. 5), o princípio da cidadania é um dos fundamentos do nosso país. Também esta Lei aponta que uma das funções da educação deve ser formar para a cidadania, como apresenta seu o Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 42)

A LDB segue os mesmos caminhos do Relatório Delors e aponta os caminhos-base pelos quais a educação de nosso país deve ser norteada; para tanto, descreve que a educação deve primar por formar cidadãos. Na seção *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, Artigo 2º aponta que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB também deixa claro em seu Artigo 22º que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Ao tratar das Leis, faz-se novamente necessário mencionar algumas concepções apresentadas por Theodor Adorno. Para o autor, a democracia acontece quando, de fato, a sociedade tem indivíduos emancipados e “a ideia da emancipação [...] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.” (ADORNO, 2000, p.143). O discurso formal de cidadania presente no discurso oficial evidentemente não concorre para o desenvolvimento de pessoas emancipadas, já que prioriza a forma e não o conteúdo e assim têm-se uma educação pautada em atitudes e não em conhecimentos que poderiam oferecer elementos para os sujeitos alcançarem a autonomia. A cidadania posta em questão trata-se de direitos e deveres, sem tocar na necessidade de alterações dos princípios que regem a sociedade.

A questão da cidadania formal fica mais clara em Adorno (2000, p.15) quando apresenta a relação entre o capitalismo e a crise na educação:

O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas. A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna.

As crises educacional e formativa decorrem do processo produtivo que nossa sociedade vivencia. A educação foi mercantilizada para atender às necessidades do capital. Sendo assim, a atuação do Estado é contraditória, pois ao mesmo tempo em que procura atender aos grupos sociais, tem de desenvolver ações que preservem o interesse do capital, o que está intimamente ligado à educação requerida na atualidade.

Conforme ocorreram as mudanças sociais, a educação sofre também mudanças. Sobre isto, Adorno nos mostra que “a perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade” (ADORNO, 2000, p. 26)

Ao tratar das mudanças ocorridas na sociedade e que acarretaram mudanças no âmbito educacional, Adorno (2000, p. 141) diz:

atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico.

Observa-se que Adorno está apontando a necessidade de a educação manter-se, de certa forma, distante da realidade para poder fazer o discernimento, fazer a análise crítica da

realidade e não apenas adaptar-se a ela. Todavia, não é esse o movimento que temos visto nos documentos oficiais que visam orientar as reformas curriculares e que, de certa forma, se consubstanciam em práticas de sala de aula.

Proposta apresentada por livros didáticos para o desenvolvimento da cidadania e da solidariedade

Acompanhando as transformações na forma de organização do processo de produção, ao longo dos anos, observam-se a criação de leis, documentos e políticas públicas que alinham os objetivos educacionais aos sociais e econômicos. Uma dessas políticas públicas é a do livro didático, analisada por Zambom (2012), ao apresentar o contexto histórico das políticas do livro didático no Brasil, desde o início da década de 1930.

Neste artigo, nossa análise se restringe aos anos finais do século XX, tendo em vista que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi consolidado em 1985 e

teve seus objetivos substancialmente ampliados, procurou corrigir alguns problemas apontados e buscou a descentralização administrativa do programa, sugerindo que a escolha do livro fosse feita pelo professor que o utiliza em sala de aula (ZAMBON, 2012, p. 56).

A autora também aponta várias mudanças nesse Programa, “[...] porém, ainda não aparecia como preocupação a qualidade dos livros” (ZAMBON, 2012, p. 57). Segundo Zambom (2013, p. 587),

O PNLD foi criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em substituição ao programa anterior em vigor até então, denominado Programa do Livro Didático (PLID). O decreto de criação do PNLD previa, entre outros aspectos, a participação do professor na indicação das obras didáticas e a utilização do livro durável.

A autora também esclarece que

em 1993 o MEC instituiu uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade das dez obras mais solicitadas pelos professores em 1991, para as disciplinas de Português, Matemática Ciências e Estudos Sociais, dirigidas aos anos iniciais do ensino fundamental. Iniciaram-se também, no âmbito dessa comissão, discussões sobre critérios para avaliação de livros didáticos. Como resultado desse trabalho, foi publicado em 1994 o documento ‘Definição de

Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos’, focalizando aspectos tanto da produção física do livro quanto da formulação metodológica das obras (ZAMBOM, 2013, p. 587-588) .

Os livros passam por um processo de inscrição e escolha, mediante editais lançados pelo PNLD (ZAMBOM, 2013; GALUCH, 2014). Nestes editais constam os critérios que as editoras devem obedecer para que suas coleções sejam classificadas, cujo ciclo é de três anos, De acordo com Zambom (2013, p. 589), o processo de elaboração e escolha dos livros didáticos acontecem por meio de três etapas:

na primeira ocorre a avaliação de obras didáticas, por componente curricular dos níveis de ensino fundamental e médio. A avaliação é realizada por equipes de especialistas, consultores *ad hoc*, a partir das obras inscritas em atendimento a edital específico do programa. Resulta desse processo de avaliação a recomendação de um conjunto de obras para cada componente curricular, as quais atendem ao mínimo de qualidade estabelecido no edital. Como produto final dessa etapa, cada equipe elabora um guia de livro didático, contendo resenhas avaliativas das obras recomendadas.

Na segunda etapa

acontece a escolha dos livros didáticos pelos professores das escolas. Para o desenvolvimento dessa fase, espera-se a atuação efetiva das secretarias estaduais e municipais de educação, bem como das equipes diretivas das escolas. Mecanismos devem ser estabelecidos para esse processo, tendo por base as resenhas dos guias de livros didáticos elaborados para cada componente curricular e a participação coletiva dos professores de cada escola (ZAMBOM, 2013, p. 589).

Esta segunda etapa é importante, já que os professores fazem a escolha dos livros didáticos que serão adotados pela escola. Zambom (2013, p. 590) citando Cassab e Martins, diz que estas autoras “afirmam que os critérios utilizados por professores na seleção refletem os significados que eles atribuem a esses aspectos”. Desse modo, ressalva-se a importância de cada professor ter conhecimento sobre o conteúdo dos livros didáticos e sobre as políticas que os envolvem, para que escolham o melhor para seus alunos e para que posteriormente realizem um bom trabalho ao utilizá-los.

Na última etapa, a autora destaca que “ocorre o envio das obras didáticas escolhidas pelos professores às escolas”. Uma vez nas escolas os livros aparecem como suporte aos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Analisando-se os livros didáticos, podemos notar que apresentam enunciados de atividades voltadas ao coletivo, o que está intimamente ligado ao que enfatiza o Relatório

Delors (1998, p. 60), segundo o qual “cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros [...] preparar cada pessoa para esta participação [...] estimulando o trabalho em equipe na escola”.

No livro didático é possível observar que a cidadania está ligada à participação. Há uma ênfase nos procedimentos e no trabalho em grupo e também uma ligação com a busca de convivência pacífica entre os cidadãos, porém, a nossa sociedade continua fundamentada em relações desiguais.

O Guia de Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), (2013, p.12) ao tratar dos princípios para avaliar as Coleções de livros didáticos destinados ao ensino fundamental, apresenta como princípios gerais garantir ao aluno o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, considerando “as demandas de comunicação linguística inerentes à vida em sociedade, inclusive no que diz respeito ao pleno exercício da cidadania e às recomendações expressas por parâmetros, diretrizes e orientações curriculares oficiais”.

Coleção Plural - língua portuguesa: o que propõe para o desenvolvimento da cidadania e solidariedade?

Ao analisarmos o livro nesta pesquisa, restringimos ao estudo de um exemplar de livro didático, adotado pelo município de Maringá. Este livro passou por todos os critérios e normas estabelecidos em editais do PNLD, conforme o estudo de Galuch (2014) realizado em alguns municípios pertencentes ao Núcleo de Educação de Maringá.

O Currículo do Município de Maringá (2012, p. 37-39) conta com atividades de Oficinas Pedagógicas, desenvolvidas principalmente com as crianças de período integral. Dentre essas atividades, há o eixo “Atividades Formação Pessoal e Social” e a oficina “Direitos Humanos e Cidadania” como uma aula semanal obrigatória de 1º a 5º ano. Há também outros eixos e oficinas desenvolvidos, dentre estes

o eixo Relação com o Mundo Social e Histórico-Cultural visa desenvolver, desde os primeiros anos de vida da criança, a compreensão do homem como sujeito transformador do espaço e do conhecimento, em que as relações entre o mundo social e histórico cultural formam um todo integrado, do qual a criança faz parte e necessita conhecer e gradativamente formar o senso de responsabilidade, exercendo desde já, da forma como lhe é possível na condição de criança e aperfeiçoando ao longo de novas leituras de mundo a sua plena cidadania. (2012, p. 100)

Sobre a cidadania, o Currículo ainda apresenta (2012, p.313) que

A brincadeira deve ser vista como um dos eixos que contribui para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar como forma particular de expressão, do pensamento, da interação e da comunicação infantil, que se dá por meio da convivência prazerosa e da vivência significativa de experimentações, de construções e de reconstruções do real e imaginário. Nesse momento da alfabetização, as crianças aprendem corporalmente em contato com o mundo do brincar.

Sobre a avaliação, o Currículo do Município (2012, p.25) aponta que “a avaliação deve contribuir para que os educandos passem a compreender criticamente o contexto social e histórico no qual estão inseridos, e ainda, que pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de se tornar cidadãos atuantes na sociedade”. Ao eleger a Pedagogia Histórico-Crítica, o município acredita estar contribuindo para que a formação dada nas escolas torne seus alunos cidadãos, como nos mostra o Currículo (2012, p.26)

o trabalho planejado de acordo com as etapas da pedagogia histórico-crítica torna-se um instrumento em benefício do ensino do professor e da aprendizagem de cada educando, que tem a oportunidade de vivenciar atividades que estimulem e contribuam para o desenvolvimento cognitivo, físico, motor, afetivo, social e político, de maneira que possa compreender a si mesmo por meio das relações que estabelece com seu entorno físico e social. Fazendo que ele torne-se uma pessoa que não apenas saiba fazer coisas ou desenvolver ações automaticamente, mas que as realize compreendendo o sentido e o significado para sua vida e para o meio em que está inserido, assumindo a postura de cidadão que trabalha conscientemente para sua realização pessoal e transformação social.

O Livro Didático (LD) da *Coleção Plural - língua portuguesa*, Editora Saraiva, analisado neste estudo, é válido para o ciclo “PNLD 2013 2014 2015”. A Unidade ‘1’ inicia-se na página 9, e trata de personagens e heróis, na qual a primeira atividade dos alunos aparece como forma de atividade grupal: “Observe a imagem desse super-herói e converse com seus colegas. a) Para você, o que é um super herói?” (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 9). Ainda nesta Unidade, na página 25, há a seção *Hora da conversa* que propõe aos alunos seis atividades em grupos, uma delas é dramatizar uma história para que “[...] no final a classe faça uma avaliação” (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 25). Nas páginas seguintes, o livro propõe que os alunos façam um desenho sobre um personagem lido nas histórias em quadrinhos e depois troquem de desenhos uns com os outros. Também propõe conversas com o colega sobre o significado de uma determinada palavra e sobre um quadrinho. Na seção *Entre linhas e ideias* (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 29), o livro traz como proposta que o

aluno junte-se com um colega para a criação de uma história em quadrinhos. Em outra seção, com este mesmo título, a sugestão é que os alunos troquem de texto para ler o do colega e, posteriormente, verifiquem “[...] se o colega utilizou pontuação necessária para organizar o diálogo [...]”. Ainda sugere aos alunos: “Conversem sobre o que acharam da história um do outro. Se for necessário, reescreva o seu texto levando em conta as observações e as sugestões do colega” (BRANCO; MARINHO, 2011, p.42)

Este tipo de atividade, de acordo com Galuch (2014, p. 103), é uma das formas de se consolidar a ideia do viver juntos. Todavia, acaba transferindo ao aluno o papel de conduzir o ensino. Quer dizer:

[...] a autoridade é negada tanto porque os alunos tornam-se os guias dos próprios colegas, tanto porque o objetivo do ensino desloca-se da aprendizagem de conhecimento, para a aprendizagem da convivência, para a aprendizagem da divisão de tarefas.

De certo modo, esta proposta reforça a ideia de que “para a manutenção da sociedade, os sujeitos deverão ser cuidadosamente educados para que tenham ‘autonomia’ e que, acima de tudo, sejam responsáveis na concretização de um destino coletivo” (GALUCH, 2014, p. 6). O livro também pede a opinião dos alunos sobre diferentes assuntos e situações, demonstrando coerência com os PCN, que aponta:

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (BRASIL, 1997, p. 37).

O fato de o aluno ter que construir a interpretação é a concretização do “aprender a aprender”, já que neste pilar aponta-se que “o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS, 1996, p. 98).

Dando continuidade à análise da primeira Unidade do LD, na página 44 temos uma atividade que propõe: “Reúna-se com um colega e reflitam sobre a resposta do item anterior” (BRANCO; MARINHO, 2011, p.44). Ao tratar do ensino voltado ao aluno, o LD requer que o aluno participe do processo de ensino e torne-se autônomo, no entanto, apenas com este tipo de atividade não é possível criar a autonomia nos alunos. Para isto, é preciso dar-lhes conhecimento. Desse modo, vemos que este tipo de proposta é limitada, distanciando-se do

tipo de formação que Adorno apresenta. Para o autor, “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.” (ADORNO, 2000, p. 125). Ou seja, a escola, por meio de atividades do LD poderia ter o poder de evitar que o mundo vire um caos e por isso a formação para a cidadania e solidariedade é tão importante, mas, o que vemos é apenas uma formação para a solidariedade formal e cidadania ativa, que não passa da formação adaptativa. Sobre esta questão, vale destacar as palavras de Galuch (2014, p. 133):

Desse modo, responde a contento à proposta apresentada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de que a escola não pode se limitar aos conteúdos conceituais, devendo, inclusive, dar grande ênfase aos conteúdos atitudinais e procedimentais. Nessa forma de ensino, o professor deixa de conduzir o processo. Ao ter o livro didático como recurso, ele executa o que outros planejaram, tornando-se um trabalho alienado;

Vemos que “o que está em jogo não é a aprendizagem de conceitos, mas a aprendizagem de atitudes e procedimentos” (GALUCH, 2014, p.133). Portanto, na primeira unidade do LD fica explícito que a opinião do aluno e sua autonomia formal são pontos enfatizados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a segunda Unidade do livro (MARINHO; BRANCO, 2011, p. 51), intitulada *De olho no meio ambiente*, deparamo-nos com uma figura de um Lago poluído, localizado no Vietnã. A proposta de atividade pede que o aluno observe a figura e reflita sobre quatro perguntas, uma delas “Que atitudes você adota no seu dia a dia para preservar o meio ambiente?” (BRANCO; MARINHO, 2011, p.51). O fato de trabalhar as preocupações com o meio ambiente e como educar de forma a mantê-lo, sem priorizar o próprio conceito de meio ambiente caracteriza o que Galuch aponta sobre a percepção de cidadania:

[...] percebe-se que a cidadania é vista como a forma de o sujeito se adaptar e agir para a manutenção das condições atuais. Cidadania é o aluno procurar solução para os problemas do seu bairro, sem ter a devida compreensão do que é bairro. Buscar soluções para o planeta, sem conhecer biologia, química, física, matemática, geografia, história (GALUCH, 2014, p. 133).

Levar o aluno a sentir-se responsável e cooperar para manter o ambiente no qual vive faz parte daquilo que o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* aponta como sendo o motivo “que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base.” (DELORS, 1996, p.131). Também percebemos que a proposta de preocupar-se mais com a forma em detrimento do conteúdo faz parte do que

os PCN apresentam em relação à análise das propostas curriculares para o ensino fundamental:

A análise das propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental, elaborada pela Fundação Carlos Chagas, aponta dados relevantes que auxiliam a reflexão sobre a organização curricular e a forma como seus componentes são abordados. Segundo essa análise, as propostas, de forma geral, apontam como grandes diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, e que o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. No entanto, a maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos (BRASIL, 1997, p. 41).

Isso posto, percebemos que, embora a proposta fale dos conteúdos e do ensino escolar voltada para a aprendizagem, a mesma proposta no Relatório Delors é educar tendo em vista a vida em sociedade, ou seja, desenvolver moral, ética, preservação etc., e não tendo em vista os conteúdos científicos. O que importa é a participação do aluno, pois isto é o meio para ajudá-lo a tornar-se cidadão. Então,

A Comissão, consciente das realidades concretas da educação, atualmente, insistiu muito na necessidade de meios, em quantidade e em qualidade, quer clássicos – como os livros – quer modernos – como as tecnologias de informação – a utilizar com discernimento, procurando suscitar a participação ativa dos alunos (DELORS, 1998, p. 27).

Adorno (2000) também trata deste assunto, dizendo que

[...] aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, [...] Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência (ADORNO, 2000, p. 127).

Com isso, percebemos que os indivíduos são inseridos em uma proposta de coletividade sem terem clareza de que essas propostas têm como perspectiva a educação que aponta a importância da coletividade tendo em vista a passividade, não a resistência, o que, em última instância significa a “identificação cega com o coletivo”.

Retomando a análise da segunda unidade do LD, temos que as primeiras atividades sugerem aos alunos que observem algumas fotografias e conversem com os colegas sobre as atitudes corretas e/ou incorretas das pessoas que aparecem nas fotos. Na página 53 existe um

quadro em destaque, na cor vermelha, com uma espécie de lembrete “Participe do projeto: Jornal Ecológico”. A página seguinte traz um texto sobre lixo, os quatro tipos de lixo e as formas que estes podem ser separados (papel, vidro, metal, plástico). Na próxima página, há uma pergunta: “Na cidade onde você mora, existem locais de entrega de materiais recicláveis? Onde? Troque informações com seus colegas e o professor” (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 58). Nesse caso, mais uma vez observamos a educação voltada à formação de sujeitos que busquem respostas a problemas da sua comunidade, cujas causas são universais. Quer dizer, a sociedade do consumo produz lixo em abundância, as crianças precisam ser educadas para resolver cada um o problema de sua localidade num contexto que os países que mais poluem se negam a assinar tratados para diminuir a poluição.

Em seguida, o livro apresenta um quadro destacado seis itens para que o aluno realize uma autoavaliação de um texto que deverá produzir. O fato de o aluno avaliar-se aponta o quanto o ensino é centrado no aluno. Essa forma de condução do ensino, segundo Galuch (2014, p.111),

Agora, amplia-se a participação da criança, à medida que o professor sai de cena; ele acaba nem desenvolvendo um método e programas ajustados às manifestações das crianças, apenas acompanha aquele que está aprendendo, por meio da aplicação de uma proposta que não foi organizada por ele, mas pelos autores do livro didático, de acordo com orientações divulgadas pelo PNLD; na verdade, acompanhar o aluno no processo de construção do próprio conhecimento é o método.

Ao consultarmos os PCN de Língua Portuguesa, vemos que, de acordo com este documento, o aluno deve “revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento” (BRASIL, 1997, p. 80). Quer dizer, o LD em estudo está em consonância com o que determinam os PCN de Língua Portuguesa.

As páginas seguintes do LD analisado trazem textos, receitas e sugestões de atividades a serem realizadas em grupo, com a utilização de diversos tipos de materiais como: cartolinas, canetinhas e jornais. Todas as atividades propostas nessa Unidade têm como finalidade a produção do “Jornal Ecológico”, portanto os alunos devem realizá-las com a ajuda de seus colegas.

Amparando-nos na conversa de Adorno com Becker, podemos perceber a contradição que paira sobre a formação no contexto atual:

Becker – Podemos concordar em que formamos as pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para sua função na sociedade?

Adorno — Do ponto de vista formal naturalmente isto é evidente. Entretanto acredito apenas que no mundo em que nós vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos. A idéia de uma espécie de harmonia, tal como ainda vislumbrada por Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável. (ADORNO, 2000, p.154)

Temos, portanto, a ambiguidade: formar pessoas preocupadas com o individual e ao mesmo tempo preocupadas e participantes na resolução de problemas sociais. Este fato também se mostra presente no documento das Nações Unidas (CEPAL, 2000, p. 96), o qual aponta que o desenvolvimento educacional caminha para cumprir novos desafios, um deles aparece como *Educación para el ejercicio de la ciudadanía moderna*:

A consolidação da democracia como sistema político em quase a totalidade dos países da região, e a consistente aprendizagem acumulada em longas décadas de sistemas autoritários e clientelistas, obriga a construir uma cultura cidadã moderna e de vocação democrática.³

Essa dualidade também é vista nos PCN que enfatizam a importância de o aluno perceber-se parte da sociedade e cooperar para mantê-la:

Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade (BRASIL, 1997, p. 47-48).

Recorremos a Galuch (2011, p. 60) para quem

Nesse contexto, prioriza-se o desenvolvimento de formas de pensar e agir guiadas por valores; a ênfase não recai sobre a emancipação humana, mas sobre o desenvolvimento de capacidades fundamentais para a adaptação a esta sociedade; a ênfase não recai sobre a compreensão das contradições da sociedade e, portanto, daquilo que impede a própria crítica à sociedade, mas à solução de conflitos. À educação escolar é, então, delegada a tarefa primeira de oferecer uma educação voltada para a cidadania, com vistas à coesão social e, ao mesmo tempo, voltada para a formação de indivíduos aptos a se

³ Traduzido de: “La consolidación de la democracia como sistema político en casi la totalidad de los países de la región, y el duro aprendizaje acumulado en largas décadas de sistemas autoritarios o clientelistas, obliga a construir una cultura ciudadana moderna y de vocación democrática (CEPAL, 2000, p. 96).”

adaptarem à demanda do mercado, ou seja, sujeitos competitivos e que se responsabilizem pela 'realização de seu projeto pessoal'.

Sob esta vertente, continuamos nossa análise destacando o final da Segunda Unidade do LD, na qual são apresentados vários tipos de gêneros textuais (receitas, poema, poesia, reportagem, notícia etc.) para que o aluno possa basear-se. No final da Unidade, sob a denominação *Projeto*, o aluno poderá criar o seu jornal ecológico. Como opções de assuntos, aparecem três fotos: Cataratas do Iguaçu, Brasil; Vista aérea da Selva Amazônica, Brasil e Indústria química, China. A atividade de desenvolvimento do projeto proposta por Branco e Marinho (2011, p.108-109) é: “escolha um dos assuntos levantados e escreva uma reportagem sobre ele, contando como as pessoas ajudam ou podem ajudar a preservar a natureza”. Como atividade de conclusão: “Como podemos contribuir para melhorar a qualidade de vida em nosso planeta?”.

Ao levar o aluno a pensar na preservação da natureza, sua preocupação deve estar voltada à coletividade, já que o planeta é o lugar que todas as pessoas moram, numa clara alusão que a educação caminha no sentido de adaptação dos sujeitos às condições atuais, sem refletir sobre elas, sem entendê-las para além daquilo que os sentidos podem captar. Na terceira Unidade, intitulada *Novas histórias antigas*, as autoras Branco e Marinho (2011, p.110-111) apresentam, logo no início, uma ilustração com vários personagens clássicos de histórias infantis, como os três porquinhos, Rapunzel, Branca de Neve, entre outros.

A primeira atividade proposta consiste em trocar ideias com os colegas sobre algumas questões. Nas páginas seguintes, o item *Conhecendo o texto* propõe que o aluno “junte-se a um colega” e relembre a história do *Patinho Feio*, um conto clássico de Hans Christian Andersen. As atividades sobre o texto consistem em atividades grupais, de modo que o aluno troque experiências com seu colega: “como vocês acham que será a personagem [...]”; “vocês acham que essa personagem [...]” e “na opinião de vocês [...]”. Estes modelos de atividades apresentados por Branco e Marinho (2011, p. 115) caracterizam, também, o ensino centrado no aluno, como já discutimos anteriormente. Na seção *Entre linhas e ideias*, o aluno é convidado a recontar uma história e ao final “o professor vai ajudá-lo a corrigir as palavras escritas de forma incorreta, se houver” (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 123). Estas atividades apresentadas nesse capítulo e no decorrer do LD fazem consonância com o que vemos nos PCN para o ensino fundamental, o qual expõe:

O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. No trabalho escolar o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos

em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros (BRASIL, 1997, p. 47).

Ainda nesta Unidade, o item *Descobertas sobre a língua* (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 130-132) traz os termos ‘mais’, ‘menos’, ‘mas’, ‘bom’, ‘mal’, ‘bem’, ‘mau’, ‘por que’, ‘porque’, em forma de proposta de atividades. São dez atividades que o aluno deve registrar no caderno e descobrir qual o significado/sentido de cada palavra. A sexta atividade pede que o aluno “junte-se a alguns colegas e converse sobre o sentido das palavras destacadas”.

Ao retomarmos os PCN vemos que “a comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceberem a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos.” (BRASIL, 1997, p. 64). Sobre isso, o relatório Delors apresenta que “a diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação” (DELORS, 1998, p. 100). Tudo isto demonstra o que Galuch (2014, p.107) aponta como “tensão existente no processo educativo: formar para a compreensão do mundo e de si próprio na relação com os outros” e também, de uma perspectiva sociológica. Adorno (2000, p. 122) apresenta que “nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação”.

Finalizando o LD, a quarta Unidade intitulada *Minhas memórias* chama o aluno a trazer para a sala de aula um pouco de sua biografia e de seus gostos. Esta unidade também propõe um projeto: "Memórias que consiste na produção de um livro de memórias de classe contendo os relatos dos alunos sobre um fato pessoal". Nesta Unidade, tal como nas anteriores, persistem atividades em que os alunos corrigem os textos uns dos outros. As perguntas sobre os textos também seguem o mesmo padrão das Unidades anteriores: o aluno deve buscar as respostas na sua vivência, sem necessidade de recuperar informações do próprio texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta produção investigar como o discurso voltado para o desenvolvimento da cidadania e da solidariedade presente em documentos nacionais e internacionais que

orientam as reformulações curriculares é transformado em propostas de práticas pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental em livros didáticos.

Ao analisar o contexto histórico, tem-se que as exigências são para que o trabalhador seja inovador e competitivo, mas, ao mesmo tempo, é necessário pensar em um trabalhador que seja formado em vista das novas relações sociais, assim “o Relatório Jacques Delors inicia a sua explicação sobre o desafio da Educação na atualidade: ser trabalhador e cidadão” (GALUCH; SFORNI, 2011, p.59).

Mesmo com todas as adversidades que ocorrem entre os países, no mundo, espera-se que a educação atue como elemento de coesão entre as pessoas, deixando de lado suas diferenças e assim aprendendo a viver juntos. Para que este objetivo seja alcançado, o Relatório Delors propõe a educação pautada em quatro pilares fundamentais, um deles evidenciado e discutido nesta pesquisa.

Acreditamos que a importância de os professores no processo de escolha dos LDs é de grande preocupação e relevância. Preocupação porque alguns professores podem não saber do poder de escolha que tem e acabar escolhendo livros por conta da “fama” da editora ou por outros motivos. Relevância porque o fato de poder escolher o livro que irá utilizar com os alunos demonstra a grandeza de sua profissão diante da escola.

O que o Relatório apresenta é que os professores deveriam participar do processo de elaboração e escolha dos livros mas, ao escolhê-los, os docentes deparam-se com um conteúdo já eleito pelas políticas. O professor aparece, então, como alguém que participa formalmente do processo.

Para Adorno, a democracia acontece quando, de fato, a sociedade tem indivíduos emancipados e “a ideia da emancipação [...] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 2000, p.143). Ao tomar elementos dessa teoria para a análise de propostas apresentadas em livros didáticos, é possível notar que ações como o trabalho em grupos, a importância e o aluno opinar sobre variadas questões, são consideradas fundamentais para a formação para a cidadania. O discurso formal de cidadania presente no discurso oficial evidentemente não concorre para o desenvolvimento de pessoas emancipadas, já que prioriza a forma e não o conteúdo e assim tem-se uma educação pautada em atitudes e não em conhecimentos que poderiam oferecer elementos para os sujeitos alcançarem a autonomia. A cidadania posta em questão trata-se de direitos e deveres, sem tocar na necessidade de alterações dos princípios que regem a sociedade.

Como aponta Galuch (2014, p. 134)

o ensino que se organiza nos Livros Didáticos [...], é a resposta ‘acertada’ para orientações contidas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Relatório Educação: um tesouro a descobrir, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Ao tratar do ensino, vemos que o fato de articular entre dois focos diferentes aponta para um modelo educacional descrito por Adorno (2000, p. 154) como “situação paradoxal”:

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação;

Zambon (2012, p. 56) aponta que “reforçar uma função assistencialista da escola significa negar, ou deixar em segundo plano, a função educadora da escola”. De fato, ao abrir espaço para a formação de cidadãos na escola, deixa-se de abordar completamente todos os conteúdos científicos, dividindo o espaço e o tempo entre dois focos distintos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRANCO, Maria da Graça; MARINHO, Luzia Fonseca. **Coleção Plural: Língua Portuguesa**, 4º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de Outubro de 1988. Brasília: 2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013 ensino fundamental**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>>. Acesso em 07 Mar. 2014.

CARVALHO, E. J. G. de. **Políticas e gestão educacional: docência e diversidade Cultural**. Anotações de aula. Maringá: UEM, 2014.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; MEC: UNESCO, 1998.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p.55-66, jan./jun. 2011.

GALUCH, M. T. B. **O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectiva de formação e práticas pedagógicas**. Relatório final de pesquisa. São Paulo: USP, Fev. 2014.

_____. Reflexões sobre a organização do ensino e formação no contexto das relações sociais de produção. **Revista Internacional d'Humanitats**, CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona, n. 21, p. 59-68, jan./jun. 2011.

GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 286-296, set. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf>. Acesso: 02 mar. 2014.

MARINGÁ. Prefeitura do Município de Maringá. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 444 p.

NAÇÕES UNIDAS. **Equidad, desarrollo y ciudadanía**. Versión Definitiva, CEPAL: 2000. 326 p.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO; CONSED; **Ação Educativa**, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 Fev. 2014.

PARANÁ. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Paraná**. Diário Oficial do estado do Paraná, Paraná, 5 out. 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAt o=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>>. Acesso em 23 Ago. 2014.

ZAMBOM, L. B.; TERRAZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, Maio/Ago. 2013.

ZAMBOM, L. B. **Seleção e utilização de livros didáticos de Física em escolas de Educação Básica**. 2012. Dissertação. (Mestrado Em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.