

CIBELE MENDES CURTO DOS SANTOS



O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
AS ESCOLHAS DO PROFESSOR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA

2007

Aos meus amores Cesar e Thiago, que estiveram junto comigo durante essa jornada, compreendendo a minha ausência e sendo meus grandes incentivadores.

Aos meus pais Maria de Lourdes e Renato, que sempre acreditaram e apoiaram as minhas escolhas, responsáveis por todas as minhas conquistas.

A Leilah, que mais do que orientar soube mostrar com seu exemplo idealismo, coragem, sabedoria e competência.

A Tânia, pela participação efetiva e pelas preciosas e múltiplas interferências na construção dessa pesquisa, ícone de sabedoria.

A Maria do Carmo e Maria Auxiliadora, membros da banca, valiosos exemplos de como é vital uma leitura séria e criteriosa.

*Caem as folhas de repente,
brotam outras pelos ramos,
murcham flores, surgem pomos
e a planta volta à semente.*

*Assim somos. Sutilmente,
diferimos do que fomos.*

*Impossível transmitir,
por secreto e singular,
o acrescentar e perder
desse crescer que é mudar.*

Helena Kolody

RESUMO

Apresenta resultados de investigação desenvolvida com o objetivo de analisar elementos relacionados aos processos de escolha do livro didático por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Primeiro Ciclo. A pesquisa foi desenvolvida a partir de três questões orientadoras: a) quais são as escolhas do professor a respeito do livro didático; b) como essas escolhas se relacionam com os processos que compõem o Programa Nacional do Livro Didático; c) quais os critérios de escolha definidos pelo professor. Investigou-se, assim, como os professores se organizam para o processo de seleção do livro didático e quais elementos consideram nesse processo, constituindo sentidos na cultura da escola. Para compreender tais processos realizou-se trabalho de campo no município de Curitiba, durante o segundo semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006, utilizando-se como estratégia a análise documental, a aplicação de questionários a professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais e a realização de entrevistas com quatro professoras de duas escolas, selecionadas a partir da análise dos questionários. Os resultados da análise indicam que para os professores o livro didático tem valor, mas não se constitui como principal e único elemento de seu trabalho em sala de aula. Eles afirmam que fazem uso dos manuais didáticos e o selecionam a partir de suas necessidades, indicando a existência de regras próprias que orientam as escolhas que fazem e o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Afirmam, também, desenvolver adaptações e complementos, com a propriedade de produtores do conhecimento escolar, estabelecendo sub-autorias desse material. Em relação às políticas públicas de seleção e distribuição do livro, os docentes admitem participar do processo de seleção dos manuais didáticos e afirmam que valorizam esse programa. No entanto, mesmo considerando importante receber os livros na escola pública, eles registram que discordam da forma como ocorre o processo de avaliação e de escolha desses materiais e indicam que a falta de organização institucional para essa escolha impede que possam se aproximar do livro didático tanto quanto gostariam ou tanto quanto seria necessário. A pesquisa permitiu, ainda, identificar a existência de formas de organização para o desenvolvimento dos processos de escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que derivam das condições concretas da escola e, nesse sentido, se

mostram distanciadas das expectativas apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos materiais de divulgação e orientação desse programa. Ao final, aponta-se a necessidade de continuidade e ampliação desta pesquisa na busca de explicitar ainda mais os processos de organização que ocorrem no interior das escolas, no que diz respeito às escolhas do professor e o livro didático.

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino Fundamental. PNLD.

ABSTRACT

This work presents the results of an investigation that aimed to analyze the didactic textbook and the choices of teachers of the early series of Elementary School. It observes and identifies the choices made by teachers and brings to light their voices and reasons, taking as its starting point the didactic textbook and bringing, from an empiric work, other questions about the knowledge produced in school, which is different from any other kind of social knowledge. In order to understand this reality, it develops a documentary analysis, questionnaires applied to teachers and coordinators from public schools located in Curitiba (PR), and interviews with four teachers from two of those schools, during the second semester of 2005 and first semester of 2006. It studies the reasons and considerations about teachers' choices from three orienting questions: a) what are teacher's choices of didactic textbooks; b) how can those teacher's choices organize the process of National Program for Didactic Textbook (PNLD); c) what are the choice criteria adopted by the teacher. Thus, it researches how, from those choices on, teachers consider the didactic textbooks, how they organize themselves and perform the selection of this material, in order to understand the weavings that tissue meanings in school culture. The results of this analysis show, according to the teachers, that the didactic textbook is highly regarded by them, although it is not the main and only element in their work in classroom. They state that they use didactic manuals and select them according to their needs, indicating to define their own rules to the choices and to the jobs they perform in classroom. It deepens some questions about teacher's choices, since they also affirm to develop adaptations and complements, with the property of regents of the school knowledge, establishing sub-authorships of this tool. Concerning a public policy turned to the book, the teachers admit to act in the process of selecting didactic manuals and declare to regard this program as valuable. However, even considering the importance of receiving books in the public school, they registered their disagreement about the way how the process of evaluation and selection of this material is done. It identifies that the teachers are organized about the PNLD based on the concrete conditions of the school; in other words, they have neither space nor a proper time to perform this analysis and this choice, and their participation is more distant than MEC intended. According to the teachers, the lack of an institutional

organization turned to this choice hinders them to approach the didactic textbook as much as they would like to do it or as it would be necessary. It establishes, thus, four organizing pillars to the investigation: the teacher, the didactic textbook, the publishing company, and the public policy for books. At the end, it points out to the need for continuation and amplification of this research in order to explain the processes occurred inside the classroom, particularly considering teacher's choices and the didactic textbook.

Keywords: Didactic textbook. Teacher. Elementary School. PNLD. MEC. Publishing companies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – O livro didático na história da educação brasileira.....	34
Quadro 2 – Cronograma de Atendimento do PNLD	34
Gráfico 1 – Participação nos questionários da pesquisa	55
Gráfico 2 – Área de atuação dos professores	56
Gráfico 3 – Formação dos professores.....	57
Gráfico 4 – Tempo de atuação dos professores na rede municipal.....	58
Gráfico 5 – Segmento de atuação dos professores.....	60
Gráfico 6 - O uso do Livro Didático em sala de aula	61
Gráfico 7 – O livro como instrumento principal em sala de aula.....	62
Gráfico 8 – Uso de outros materiais além do livro didático.....	72
Gráfico 9 – Outros materiais usados pelos professores em sala de aula.....	72
Gráfico 10 – Propostas pedagógicas.....	84
Gráfico 11 – Razões pela opção de uma proposta pedagógica progressista.....	85
Gráfico 12 – Razões pela opção de uma proposta pedagógica mista.....	85
Gráfico 13 – Utiliza o Guia do Livro Didático como referência no PNLD	94
Gráfico 14 – Concorda com a política pública do livro.....	106
Gráfico 15 – Sugestões para a melhoria das políticas públicas	107
Gráfico 16 – Consideram os PCN na escolha dos livros do PNLD.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aquisição de livros para o PNLD 2006	39
Tabela 2 – Formação dos professores	56
Tabela 3 – Turma em que os professores lecionam.....	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CNLD – Conselho Nacional do Livro Didático
- LD – Livro Didático
- MEC – Ministério de Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LIVROS DIDÁTICOS: ELEMENTOS PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	18
2.1 ESCORÇO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	26
2.2 AS EDITORAS E A CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES	37
3 O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	44
3.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	44
3.2 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	54
3.3 O SIGNIFICADO DO LIVRO DIDÁTICO PARA OS PROFESSORES	60
4 LIVRO DIDÁTICO E ESCOLHAS DO PROFESSOR: DESCOBERTAS E RELAÇÕES	75
4.1 OS PROFESSORES E SEU PONTO DE VISTA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LIVROS DIDÁTICOS E CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS.....	77
4.2 OS PROFESSORES E O SEU PONTO DE VISTA SOBRE O PNLD	92
4.3 A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS EDITORAS.....	111
4.4 OS PROFESSORES E A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA, MOTIVOS, RAZÕES E CRITÉRIOS.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES*	146
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	206
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELABORADO	208
APÊNDICE D – RESULTADO DA TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES E COORDENADORES	210

1 INTRODUÇÃO

Meu contato com os livros didáticos ocorreu, como é usual, desde os tempos de estudante, mas eles se tornaram uma grande paixão na continuidade da minha vida além dos bancos escolares. Tendo construído minha trajetória profissional como professora e depois como editora, tornei-me uma grande admiradora e ao mesmo tempo uma crítica desses materiais. Mas o que está por trás do livro didático? Entre tantos outros elementos estudados, está a escolha do professor. Esse foi o foco escolhido para a investigação cujos resultados serão apresentados neste texto: as escolhas feitas pelo professor em relação ao livro didático (LD).

Avaliando meu percurso profissional, percebi que sempre valorizei as escolhas feitas pelos professores e, aliás, também as minhas escolhas como professora. Trabalhei com livros didáticos por vários anos como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, após alguns anos, atuei na supervisão escolar de escolas municipais e também na Secretaria de Educação. Tive ainda uma experiência como coordenadora em uma escola particular, onde recebia de diversas editoras exemplares de livros didáticos para análise e sempre acompanhava as escolhas e a atividade crítica que os professores exerciam em relação a esse material, que se tornaria um dos seus recursos de trabalho em sala de aula durante o ano letivo. Afastada do magistério, estou trabalhando há mais de onze anos em uma editora, atividade que me faz acentuar as preocupações em relação ao LD. Tenho clareza de que, com o passar dos anos e com a experiência adquirida, essas questões que me envolvem no dia-a-dia me inquietaram e me impulsionaram a tentar entender a complexidade que cerca o LD a partir das escolhas do professor.

Tomando como pressuposto que o professor não é apenas um reproduzidor de conhecimentos, mas, que em sua ação cotidiana produz o conhecimento escolar; e aceitando a idéia de que o LD é um dos recursos de ensino mais presentes cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente (BATISTA; VAL, 2004, p. 17), é possível justificar a relevância das pesquisas que buscam compreender a relação entre os professores e o LD, em suas diferentes dimensões. No caso desta dissertação, a opção foi feita em direção às escolhas que os professores fazem na situação de selecionadores

dos livros que serão utilizados pela escola. Trata-se de uma questão ainda pouco explorada nas investigações existentes sobre a temática do LD.

A definição da temática e do foco foi acompanhada pela opção em definir o espaço social da escola pública como campo empírico da pesquisa, uma vez que o maior programa de distribuição gratuita de livros didáticos no Brasil, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), indica os professores do sistema público como os agentes principais dos processos de seleção.

Desde o projeto inicial, estabeleci uma indagação central que estruturou a pesquisa: quais são os elementos que compõem as escolhas feitas pelo professor em relação ao LD? Dessa forma, este trabalho se estabeleceu com a preocupação de identificar e levantar os motivos e razões que sustentam as opções desses sujeitos quando decidem pelo uso de determinado LD disponível no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, assim, as questões buscam uma maior compreensão sobre as escolhas feitas pelo professor – um grande desafio para uma pesquisadora iniciante.

Pelo fato de as escolhas do livro nas escolas públicas serem realizadas como parte de um programa do governo federal, fez-se necessário incluir elementos que possibilitassem compreender as relações dos professores com o PNLD. Para situar a questão, abordei aspectos da política pública que se concretiza na escola por meio desse programa desenvolvido pelo Ministério de Educação (MEC). Ainda para configurar o contexto em que ocorre a escolha do livro didático, estabeleci questões sobre como os professores se organizam para essa atividade e de que forma definem os critérios para a seleção dos manuais didáticos que irão utilizar em sala de aula. É importante destacar que também realizei a análise dos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Guia de Livros Didáticos, para estabelecer referências de análise quanto à função que esses documentos exercem nos processos de escolha. Nesse sentido, busco compreender a relação do manual didático com a prática do professor, situada na cultura da escola.

Por outro lado, a compreensão do contexto em que ocorrem as escolhas exige a atenção para um outro elemento que produz configurações específicas na questão do livro didático: as editoras, as quais, tomando como referência as indicações dos avaliadores do PNLD e dos documentos oficiais do MEC, colocam em circulação um grande número de livros didáticos.

Portanto, a investigação preocupa-se em compreender as tramas que constituem sentidos na cultura da escola, sustentando-se em quatro pilares para a construção das análises. Os dois principais são os professores do Ensino Fundamental, sujeitos que escolhem os livros didáticos para uso em suas aulas, cujas vozes foram privilegiadas na pesquisa, e os livros didáticos; os pilares secundários são as políticas públicas relacionadas ao livro didático e as editoras que produzem e colocam tais livros em circulação.

Na perspectiva de Cuesta Fernandez (1998), as investigações nesse campo específico podem se dirigir ao currículo, aos manuais e aos outros materiais didáticos – denominados por ele de “textos visíveis” – e também para as práticas docentes em sala de aula, situando-as e interpretando-as no e pelo contexto no qual se inserem – denominadas por ele de “textos invisíveis”. Tomei esses elementos como referências importantes desta investigação, considerando-os adequados e interessantes para compreender o lugar ocupado pelo livro didático na cultura escolar.

Nessa direção, investiguei o livro didático como um texto visível do código disciplinar, conceito construído por Cuesta Fernandez (1998) para explicar a História como disciplina escolar. Segundo o autor, o código disciplinar é:

[...] uma tradição social que se configura historicamente e se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática e de seu ensinamento. Abrange, pois, as especulações e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de seu ensinamento e os arquétipos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram, dentro da cultura dominante, valiosos e legítimos. Em suma, o código disciplinar compreende o que se diz acerca do valor educativo da História, o que se revela expressamente como conhecimento histórico e o que realmente se ensina no marco escolar. Discursos, regulações, práticas e contextos escolares impregnam a ação institucionalizada dos sujeitos profissionais (os professores) e dos destinatários sociais (os alunos) que vivem e revivem, em sua ação cotidiana, os usos da educação histórica de cada época. (1998, p. 8-9, tradução nossa).

É importante destacar que, nesta pesquisa, amplio o conceito para cada uma das disciplinas escolares que compõem o currículo das escolas brasileiras na atualidade. A investigação sobre as escolhas dos professores, quanto ao livro didático, não privilegiou nenhum conteúdo específico ainda que algumas questões particulares tenham sido abordadas pelos sujeitos participantes e, por isso, foram incluídas em diferentes momentos nas análises.

Além desses elementos, defini, também, como referência para as análises teóricas, autores que, ao discutirem as relações entre cultura e livro didático, entre os quais Batista e Val (2004), Forquin (1993) e Apple (1995), fornecem subsídios para localizar o manual didático na cultura da escola.

Assim, situo o livro didático como um elemento da cultura escolar, ou seja, como um material que contribui para a constituição de “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167). No entanto, destaco o fato de que esse material se insere no conjunto das práticas escolares mediado por escolhas feitas pelo professor.

Essas escolhas docentes se originam, em parte, de situações vividas na cultura da escola. Segundo Forquin (1993), se por um lado é preciso levar em conta as características culturais dos professores, seus referenciais, seus valores, seus pressupostos e seus saberes,

por outro lado, não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Assim, o estudo das relações entre os professores e os livros didáticos supõe a atenção a essas duas dimensões. Além de buscar compreender as razões e motivos relacionados à cultura do professor que leva à escolha de um livro didático, foi necessário inserir suas opções nos modos de regulação, reprodução e produção que compõem o “mundo social” de cada escola.

Além disso, no espaço escolar, o livro didático tem o papel de produto cultural por estar diretamente ligado à cultura da escola: mas, por ser um produto que é consumido, assume também o papel de mercadoria. Segundo Apple:

Esta natureza dual da cultura apresenta um dilema para os indivíduos interessados na compreensão da dinâmica da cultura popular e da cultura de elite em nossa sociedade. Isto faz com que o estudo dos produtos culturais dominantes – filmes, livros, televisão, música – seja decididamente escorregadio, porque há um conjunto de relações por trás de cada um

desses produtos. E estes, por sua vez, estão situados dentro da teia mais ampla das relações sociais e de mercado do capitalismo (1995, p. 82-83).

Com estas referências é que orientei a investigação sobre as escolhas docentes com relação ao livro didático, optando pela realização do trabalho de campo desenvolvido em duas dimensões: a primeira, aplicando questionários para professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais do município de Curitiba; a segunda, realizando entrevistas com alguns professores selecionados a partir das respostas aos questionários. A análise dessas informações trazidas pelo material empírico foi iluminada pela fundamentação teórica assumida inicialmente e pelas referências incluídas durante o processo, na medida em que os dados foram sendo produzidos, fundamentais para o reconhecimento e aprofundamento dessas relações e do estudo das características das escolhas dos professores.

Por força do trabalho empírico desenvolvido, a questão inicial que envolvia as escolhas relativas ao livro didático, exigiu o exame de algumas outras escolhas feitas pelos professores no espaço escolar, ampliando o espectro da investigação sem que se abandonasse o foco escolhido.

Em termos finais, o texto da dissertação foi organizado em quatro capítulos. O **segundo**, com o propósito de aprofundar aspectos sobre o livro didático, levou-me a realizar reflexões sobre as editoras e o PNLD, dois pilares secundários, mas essenciais para a compreensão do contexto em que ocorrem as escolhas do livro pelo professor das escolas públicas. Optei por traçar um esboço histórico do livro didático no Brasil, delineando alguns elementos sobre as editoras e a circulação de livros escolares e registrando indicativos sobre as políticas públicas e seus condicionantes. A reflexão sobre questões como o PNLD, o Guia dos Livros Didáticos e os PCN, possibilitou a construção de um panorama importante para compreender as escolhas dos professores. Para discutir esses pontos, apoiei-me em autores como Cuesta Fernandez, Bourdieu, Forquin, Apple, Batista, Val, Souza, Coracini, Carmagnani, Garcia, Schmidt e Bufrem.

O **terceiro capítulo** especifica aspectos da relação entre os professores e o livro didático no contexto educacional brasileiro, destacando aspectos que situam a problemática do conhecimento veiculado pelo livro, o currículo escolar e a ação do professor no ensino, e ainda sobre a definição de critérios para a escolha dos livros didáticos, evidenciando as características do programa desenvolvido pelo Ministério

da Educação (MEC). Documentos oficiais, textos e autores foram examinados com o objetivo de delimitar pontos de referências e situar, ainda, a trajetória da investigação e as primeiras aproximações com os objetivos propostos, explorando alguns resultados da aplicação do questionário.

O **quarto capítulo** foi construído para apresentar e discutir os resultados da investigação sobre as escolhas do professor quanto ao livro didático, entendidas nas suas relações com outros elementos, tecendo análises sobre as descobertas que foram possíveis a partir do trabalho de campo. Ao apresentar o resultado das análises, procurei identificar pontos relevantes relacionados aos quatro pilares que sustentaram a investigação: professor, livro didático, editoras e políticas públicas do livro. A partir delas foi estabelecido o diálogo com as razões expressas nas entrevistas e com as informações dos questionários, configurando assim explicações sobre as escolhas feitas pelos professores.

Nas **considerações finais** apresento uma síntese das reflexões que elucidam essa temática, problematizando aspectos relacionados às escolhas do professor, inicialmente ligados apenas aos livros didáticos e, em seguida, ampliando as questões sobre diferentes escolhas feitas pelos professores, que de alguma forma se relacionam aos processos de seleção do livro didático. Apontei, ao final, a necessidade de novos estudos com a intenção de aprofundar as possibilidades abertas pela investigação realizada.

Espero que esse olhar de natureza qualitativa possa trazer a voz dos professores sobre a vida escolar e, particularmente, sobre processos em que suas escolhas se fazem presentes e definem os espaços de produção do ensino. Estabeleço, assim, um pequeno diálogo inicial para abrir caminhos mais amplos.

2 LIVROS DIDÁTICOS: ELEMENTOS PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

*O saber a gente aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.
Cora Coralina*

Conhecido como manual escolar, manual de texto, material didático ou livro escolar, o livro didático (LD) se caracteriza como um instrumento de uso educacional, para fins didáticos. Opto por utilizar essas diferentes denominações durante o registro desta dissertação.

Segundo Batista, uma das características que deve ser considerada é a “provisoriedade” ou “instabilidade” do livro didático, visto que

se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolúvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno (1999, p. 529).

Dessa forma, o LD, produto voltado para o mercado escolar, vem ganhando valor social e, como constatam as recentes pesquisas nesta área, ele permanece sendo a principal fonte de informação impressa utilizada por grande parte dos professores e alunos. Por isso, concordo com Batista quando afirma que “o livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura”. (1999, p. 534).

Essa importância pode ser verificada quando se examina a produção disponível sobre o Livro Didático, seja do ponto de vista de livros e artigos, seja do ponto de vista de dissertações e teses sobre a temática. Destaco que é importante diferenciar os manuais produzidos para os alunos dos manuais didáticos destinados à formação do professor. Bufrem, Schmidt e Garcia (2006, p.123) consideram que os manuais feitos para os alunos se distinguem, pois nessas obras “o conteúdo principal é o conhecimento propriamente dito”. Por esse motivo, os LDs têm sido denominados de manuais na medida em que “apresentam a proposta de, a um só tempo, introduzir um tema e sumariá-lo”. Dessa forma, por serem destinados

diretamente ao uso escolar, os LDs têm sido designados como “manuais escolares, livros de texto, livros escolares” e ainda classificados como “obras de referência”. As autoras (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 124) destacam ainda que, embora considerados como obras de referência, trazem consigo a condição de serem efêmeros, de se desatualizarem rapidamente e por esse fato terem uma permanência pequena nas prateleiras. Isso transforma o LD em “um material ao mesmo tempo intenso por sua aplicação em sala de aula, e frágil, pois exige uma renovação constante”, ficando no mercado por no máximo quatro a cinco anos a cada versão editada. Ou seja, embora valorizado como elemento mediador que ensina e traz um conjunto de conhecimentos, propõe métodos e atividades de ensino de determinadas disciplinas, o LD necessita ser entendido na perspectiva da provisoriedade, já que exige ser constantemente revisto e atualizado.

Diferencia-se o manual do aluno do manual feito para os professores por outra especificidade, importante no meio escolar, e que o torna também “um elemento mediador de quem ensina e educa”, revelando saberes e práticas que constituem o modo de ensinar uma determinada disciplina, como destacam Bufrem, Schmidt e Garcia:

O estudo dos manuais destinados à formação de professores é importante em vários aspectos, nomeadamente no que se refere à reconstrução dos saberes e práticas relacionadas ao ensino das disciplinas específicas, bem como à história da formação dos professores, aspectos pertinentes à reconstrução histórica de cada ciência como disciplina escolar. Os manuais didáticos analisados podem ser entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais. Enquanto referenciadores e normatizadores de práticas pedagógicas escolares, eles contribuíram e contribuem, também, para urdir e dinamizar a complexa trama do cotidiano escolar (2006, p. 124).

Assim, segundo as autoras, pode-se afirmar que os manuais didáticos estão intrinsecamente ligados à construção da forma escolar e esta “permite recuperar a formação do professor destinado ao ensino de cada disciplina no movimento das transformações do próprio processo de escolarização brasileiro” (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 125).

Referindo-se, por outro lado, ao livro destinado ao aluno, Lerner afirma que o LD pode participar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem sempre que e quando forem cumpridas determinadas condições, “tais condições, por um lado, se referem ao livro didático em si mesmo – e sua articulação com o trabalho

docente – e, por outro lado, se referem ao contexto institucional no qual tem lugar a ação didática que o recebe” (apud BATISTA; VAL, 2004, p. 129-130).

Ao chamar a atenção para o fato de que o livro precisa ser entendido na sua relação com a ação docente, por sua vez, definida em um contexto institucional, a autora contribui para ressaltar o papel profícuo e essencial do professor com relação ao LD que se constituiu na razão de ser desta dissertação e que busquei explicitar com a sustentação do trabalho empírico realizado.

Nessa direção, defini o LD como elemento sobre o qual recai o processo de escolha do professor¹ realizado nas escolas públicas durante o PNLD. Investiguei, assim, como o material didático é considerado pelo professor na cultura da escola, buscando identificar formas pelas quais esses sujeitos que “constroem sua identidade intelectual e pessoal” na prática escolar se relacionam com os livros, construindo elementos essenciais e considerados mais apropriados para as práticas pedagógicas. Acredito que numa “execução concreta da intencionalidade educativa”, como afirma Forquin (1993, p.168), os professores respondem de formas diferenciadas às solicitações e às exigências das escolas, “portando certas características inerentes à situação de escolarização”.

Assim, a partir das exigências das escolas pesquisadas e suas formas de organização durante o PNLD, farei uma análise dos resultados das escolhas dos professores em relação aos LDs, elementos principais desse estudo; e das editoras e políticas públicas, elementos secundários, que influenciam ou que contribuem para a constituição dessas escolhas. Como sublinhei anteriormente, essas reflexões serão realizadas à luz das vozes desses sujeitos – os professores - trazidas da pesquisa empírica.

Os manuais didáticos constituem-se em importante referencial para o trabalho em sala de aula e encontram-se à disposição para a escolha do professor, alguns com propostas tradicionais e outros progressistas, distinção tomada a partir de Bernstein (1996), ao considerar que as características das práticas pedagógicas permitem esta classificação. O autor analisa – usando esses termos – como a educação escolar contribui para a reprodução cultural e social, investigando o modo pelo qual a forma de comunicação pedagógica posiciona diferentemente os sujeitos

¹ Opto nesta dissertação pela forma masculina ao me referir ao professor, destacando, no entanto, que a grande maioria que compõe o universo do magistério nas séries iniciais, como se pode constatar nesta pesquisa, é do sexo feminino.

na sociedade de classes. Essa pode ser uma das razões por que muitos professores não admitem serem chamados de tradicionais, pois este termo carrega a força de um rótulo negativo e criticado nos meios escolares. Essa questão também pode ser estendida para a forma como os livros didáticos são categorizados e classificados, recebendo o rótulo de tradicionais.

Nenhum material didático, independente de sua proposta pedagógica, ultrapassa as barreiras e o “engessamento” do suporte em que é produzido. Em outras palavras, sempre deve atender a um número preestabelecido de páginas, a um recorte e uma seleção de conteúdos, a uma determinada quantidade de textos e de atividades propostas, entre outros itens que são incluídos nas solicitações feitas pelas editoras aos autores. Essa estrutura do livro pode se constituir em dificuldade para o trabalho do professor em sala de aula, e esse aspecto pode estar relacionado aos critérios de seleção do livro que o professor estabelece, questão que foi tomada como relevante na investigação empírica realizada.

Outro aspecto a considerar é que o professor, ao realizar suas escolhas, está imerso em um espaço social conservador e repleto de desigualdades, diferente do sistema escolar democrático e que valoriza a mobilidade social descrita nos textos dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) ao se referir ao espaço escolar.

A pesquisa desenvolvida a partir da análise dos processos de escolha do LD pelo professor possibilita observar se fatores como a conservação social e a desigualdade vividas nas escolas influem nas escolhas feitas pelos professores, trazidas em certa medida pela pesquisa empírica realizada. Busca-se, a partir dessa identificação, verificar em que medida ocorre essa interferência na seleção dos livros realizada no PNLD.

Além disso, ao optar pelo uso de um determinado LD em sala de aula, os professores são seguramente guiados por critérios que norteiam o momento de escolha desses materiais e que organizam o processo de seleção vivido no PNLD. Esse processo se concretiza no âmbito escolar em práticas escolares e representações sociais distintas, as quais se pretendeu entender com maior clareza a partir das reflexões e discussões sobre as escolhas dos professores.

Um primeiro elemento teórico que possibilita aprofundar o entendimento sobre as relações entre professores e o LD é a idéia de Apple (1995, p. 82) de que o livro precisa ser analisado como uma mercadoria. Segundo o autor (APPLE, 1995), o LD

vem sendo fortemente orientado por sistemas, ou seja, as pressões econômicas e ideológicas sobre os textos são bem significativas. Embora parcialmente libertador, porque fornece o conhecimento necessário onde antes não havia esse conhecimento, muitas vezes o texto se torna uma forma de controle por trazer conteúdos pré-estabelecidos e formas metodológicas definidas. Assim, ao analisar o LD como mercadoria, um material que é produzido, vendido e consumido, também se pretende desvelar as relações que existem por trás das escolhas feitas pelos professores, tendo em vista que esses sujeitos vivem em uma sociedade capitalista e marcada por fortes intenções comerciais das editoras.

O autor (APPLE, 1995) fez essa referência ao sistema escolar norte-americano, ao desenvolver estudos sobre a produção e distribuição do LD. No entanto, ao se deslocar essa análise para a realidade brasileira, pode-se observar que o LD também passa a ser controlado e fiscalizado por programas que testam e determinam critérios de qualidade e aprovação.

Nesta análise, é necessário abordar diferentes tipos de pressões mencionadas pelos professores que podem ocorrer entre o MEC e as editoras, editores e autores, MEC e autores, MEC e escolas, editoras e escolas. Para compreender melhor essas relações de conflito, de força, de contraposição, deve-se explicitar as relações que se constroem entre as demandas governamentais relacionadas ao PNLD e as condições objetivas vividas nas escolas e explicadas pelos professores, como se observou a partir do trabalho empírico realizado.

Os professores, durante o processo de escolha do PNLD, devem seguir regras estabelecidas pelo programa do MEC, tais como atender ao cronograma do período de escolha, analisar o Guia do Livro Didático, organizar-se para analisar e definir as obras, preencher o formulário de escolha. Mas como e em que medida essas regras são cumpridas pelos professores e que efeitos produzem no cotidiano escolar? Segundo Coracini:

São essas “regras”, que definem as relações de poder e que subentendem valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definiriam a ética da escola. Entretanto, a escola não o faz sozinha: ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade. É nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o a base para o seu trabalho em sala de aula (1999, p. 33).

Tomando-se como pressuposto que o professor deve refletir sobre como faz as escolhas sobre o livro didático que considera mais adequado para o seu trabalho em sala de aula, aos seus alunos e ao projeto político-pedagógico da escola, é possível justificar por que considero as variáveis contextuais das práticas pedagógicas e da cultura da escola. Segundo Forquin:

A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo; ela é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última. Ensinar supõe querer fazer alguém acender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (1993, p. 167-168).

A referência apresentada sobre cultura da escola é necessária para analisar com maior profundidade as escolhas dos professores, possibilitando compreender o mundo social da escola, suas características, seus ritmos e ritos. Forquin (1993) afirma que ao se buscar compreender a cultura da escola, por meio das escolhas feitas pelos professores, procura-se identificar os saberes, os pressupostos, os referenciais, os valores de suas identidades social e profissional que, muitas vezes, podem ser apresentados de forma contraditória. Tem-se, então, aqui, uma importante diferenciação a ser estabelecida entre “cultura da escola” - produzida no interior da escola - e, “cultura escolar” – que apresenta elementos produzidos direcionados para a escola, dentre eles, um dos elementos de nosso estudo, o LD. É nesta perspectiva que registro questões a respeito das escolhas desses sujeitos, observando como se organizam considerando o PNLD, quais os critérios de escolha que definem e qual a influência das editoras nesse processo. Reflito, portanto, sobre a relação que se estabelece entre os professores e o LD ao definir suas opções e busco identificar se as escolhas dos professores são consideradas na escola ou se prevalecem as orientações do Guia do Livro Didático e as recomendações da comunidade científica que os avalia.

Estabelecem-se tensões entre a cultura da escola e a cultura escolar, definindo a historicidade presente nos dias de hoje. Uma dessas tensões ocorre em

relação às orientações dispostas no Guia do PNLD. De acordo com alguns pesquisadores houve uma crítica das editoras ao MEC, repudiando a forma como ocorreram as análises e exclusões dos livros inscritos por elas. Segundo Batista e Val, “a realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção, mas, por meio delas, de intervenção no currículo e de seu controle” (2004, p. 17). Lembro, ainda, que nessas avaliações os livros devem ser produzidos de acordo com os PCN – outra forma de controle exercido pelo MEC.

Outra tensão que se evidencia, é que esse controle não ocorre somente sobre as editoras, mas também sobre os professores que passaram a receber apenas as obras que constam no Guia e que, em sua maioria, são obras desenvolvidas de acordo com os PCN trazendo, dessa forma, segundo os próprios documentos oficiais, uma linha metodológica mais progressista. Por isso, concordo com a afirmativa de Batista e Val (2004), de que ocorre também uma intervenção no currículo e nessa direção busco identificar com a pesquisa empírica se essa intervenção ocorre na prática docente e adensar, por outro lado, as reflexões sobre o papel que os professores exercem na implementação de políticas públicas, neste caso, a do LD.

Dessa forma, ao pesquisar sobre o papel exercido pelos professores durante as escolhas dos livros do PNLD, é necessário refletir sobre a implementação das políticas governamentais do livro e seus efeitos na escola, buscando entender os sentidos atribuídos a tais processos pelos professores, sujeitos diretamente envolvidos na definição de critérios e na escolha dos livros no espaço da escola.

Algumas considerações sobre a importância do papel do professor serão feitas a partir deste capítulo, compartilhando da afirmativa de Garcia e Schmidt (2001) de que é preciso reconhecer que os professores, “sujeitos que ensinam”, estabelecem relações com os saberes a serem ensinados e, dessa forma, considerar “o papel importantíssimo de mediador que o professor exerce entre essas duas instâncias da transposição didática” (GARCIA; SCHMIDT, 2001, p.7) valorizando, assim, a natureza dessa atividade de mediação.

Nessa direção, é possível reconhecer que o professor ao optar pelo uso de um LD exerce importante papel, pois é em sua ação que se concretiza a implementação das políticas públicas do livro, ação essa que se constitui em um ponto crucial quando se entende que os saberes aprendidos pelos alunos se

estabelecem a partir dos saberes a serem ensinados e que parte desses saberes se apresenta no material didático escolhido pelo professor e utilizado em sala de aula.

Acredito, como destacam as mesmas autoras (GARCIA; SCHMIDT, 2001, p.6), que os próprios professores podem também desenvolver procedimentos de análise, identificação, seleção e proposição de conteúdos de ensino, a partir do seu envolvimento com os LDs e com a sua própria realidade escolar. Tal compreensão é necessária na relação que esses sujeitos estabelecem, por um lado, com os saberes a serem ensinados trazidos nos LDs que adotam e, por outro lado, com os saberes que consideram também importantes mas que, por vezes, podem não estar contemplados no material didático produzido pelas editoras. Essa autonomia do professor só pode ser reconhecida na medida em que ele seja entendido como produtor de conhecimento e, assim, tenha possibilidade de se aproximar “das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa formas pelas quais esses saberes possam ser aprendidos”. (GARCIA; SCHMIDT, 2001, p. 6).

Dessa forma, assumo aqui o entendimento de que a relação entre o professor e o livro didático deve ser compreendida a partir da idéia de que as ações do professor revelam suas formas de se apropriar dos saberes a serem ensinados trazidos pelo livro, articulando-os com outros saberes e atribuindo significado a eles, em um rico e complexo processo de transformação, identificado por Garcia e Schmidt em suas pesquisas. As autoras apontam a necessidade de:

compreender também que tais conhecimentos novos não são transpostos de forma direta para o conjunto de saberes que as professoras devem mobilizar e articular ao preparar e desenvolver suas aulas, cotidianamente, dando uma nova dimensão à idéia de que há também um processo de transformação dos saberes a serem ensinados em saberes. [...] É importante destacar, por fim, que existem elementos novos a considerar quando são elaboradas novas propostas curriculares para os saberes a serem ensinados, elementos estes pertinentes aos próprios saberes, aos saberes presentes nos materiais de apoio didático, ou mesmo aos saberes presentes nas atividades produzidas pelos alunos. (2001, p. 5).

Lembro, por outro lado, que o programa do governo federal realizado nas escolas públicas a partir da avaliação e seleção das obras pelo MEC define os critérios, as formas de realizar a avaliação dos livros e produz o Guia de Livros Didáticos que é enviado às escolas. A presença dessas forças – de um lado as definições postas pelas políticas públicas do livro didático, de outro as opções que os professores fazem a cada instante em suas formas de agir sobre conteúdos,

métodos e recursos de ensino – constituem-se no campo em que se insere o desafio assumido nesta dissertação: identificar questões sobre os processos de escolha dos LDs feitas pelos sujeitos, professores das escolas públicas, entendendo que elas compõem as razões e expectativas sobre as situações escolares vivenciadas em torno dos materiais didáticos.

A seguir, apresento alguns elementos da história do LD no Brasil e das suas relações com as políticas do Estado, de forma a configurar o contexto em que ocorrem as escolhas dos professores.

2.1 ESCORÇO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O sistema educacional brasileiro e a produção cultural do país são marcados, entre muitas outras questões, por mudanças e alterações geradas por decretos, leis e medidas políticas. Nas últimas décadas, ao lado de importantes discussões sobre a educação, o LD ganha destaque e se constitui objeto de ações governamentais, gerando, em certa medida preocupações em grande parte dos professores do ensino fundamental que escolhem esses livros para o uso em sala de aula. A importância desse material é colocada em debate, particularmente frente às políticas públicas instituídas no PNLD. O LD constitui-se, então, de acordo com pesquisas recentes, como um dos instrumentos valorizados na prática da maioria dos professores.

Nesta perspectiva, considerou-se relevante, para situar o LD nesta pesquisa, destacar de forma breve, alguns pontos sobre sua presença na escola, tomando como referência alguns períodos da história brasileira.

No século XIX, difundiu-se no mundo ocidental a crença no papel civilizador da escola pública primária, período em que as estruturas dos Estados se fortaleceram. Na perspectiva de Freire, Motta e Rocha:

Acreditava-se que sua função, além de ensinar as primeiras letras, era moralizar os costumes e formar cidadãos com direitos e deveres. O resultado foi um enorme impulso na escolarização popular que fez com que, em 1890, países como Alemanha, Inglaterra e França mantivessem na escola de 80 a 90% das crianças em idade escolar. Nas décadas seguintes, foram diversas as iniciativas do poder central e das províncias para que houvesse um avanço na escolarização. Uma delas foi a adoção do

chamado método Lancaster, ou mútuo, que deveria atender a um número expressivo de alunos a baixo custo. (2004, p. 218, grifo do autor).

Nesse período o Brasil vivia em função do café. O coronelismo se fortalecia com a descentralização do poder, ocorrida durante a República Velha. Já no século XX, a crise de 1929 vem demonstrar o caráter profundamente elitista e excludente do governo. Assim, a Revolução de 1930 marca um período de repressão e de força do capital americano, que impunha modelos e barreiras ao desenvolvimento brasileiro.

Na educação, de acordo com os autores, a partir de 1930 consolidam-se ações que buscam atender a interesses de gabinete, geralmente impostas de forma autoritária e ditatorial, sem que objetivassem atender às necessidades emergentes das escolas populares. Reflexo da política de aproximação com os EUA, ainda nesse ano passa a ser produzido no Brasil o compêndio nacional (LD), decisão tomada em função do alto valor dos livros importados.

Freire, Motta e Rocha (2004) destacam também que para alguns historiadores a Revolução de 1930 pôs fim à hegemonia da burguesia cafeeira e deu início a grandes mudanças, marcando uma fase de transição do Brasil arcaico para o Brasil moderno. Com vistas à industrialização, o Estado torna-se centralizado e intervencionista, alterando as relações entre a classe operária e o poder estatal. Em 1938, tem-se a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída com o objetivo de controle político e ideológico mais do que com objetivos didáticos.

O desenvolvimento do ensino no Brasil, desde o século XIX, traz a marca da diversidade e desigualdade sociais, quer no Império, quer na República. Tais características, no entanto, não impediram a confirmação de um processo de ampliação gradativa da oferta de escolarização, como argumenta Gomes:

Estudos atuais de história da educação indicam que a descentralização político-administrativa (existente até hoje) não impediu o desenvolvimento de nosso *processo de escolarização*, isto é, a formação de uma rede de instituições responsável pela educação que teve a escola como seu núcleo. É claro que esse processo permaneceu e ainda permanece longe de níveis exemplares, sendo nossa cidadania educacional uma conquista a ser realizada. Políticos e intelectuais interessados em educação enfrentaram, desde o século XIX, a descontinuidade das iniciativas e a falta de recursos compatíveis com a imensidão da tarefa (2004, p. 219).

Nesse período do século XIX são produzidos no Brasil os primeiros LDs para as escolas de elite brasileiras. São livros traduzidos, pois, como já mencionado, as escolas tinham materiais importados e de alto custo. Dessa forma, o uso de livros

traduzidos se afirma como forma autorizada, ou seja, contemplando os autênticos textos já consagrados dos livros importados.

Segundo Freire, Motta e Rocha (2004), o período de 1930 a 1954 pode ser lembrado pelo autoritarismo e nacionalismo, conhecido como “Era Vargas”, no qual a centralização autoritária do poder é característica marcante e cresce a intervenção do Estado, como destacam ainda os autores:

O período que vai de 1930 a 1954 é conhecido como Era Vargas. Poucos períodos da história do Brasil deixaram uma herança tão extensa e duradoura. A política econômica baseada na intervenção estatal, bem como as instituições criadas para implementá-la, tiveram prosseguimento no fim da década de 1950 e início da de 1960 e, depois, no regime militar. Sobrevivência ainda mais longa teve a legislação trabalhista, já que até hoje a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)² organiza as relações entre patrões e empregados no Brasil. (FREIRE; MOTTA; ROCHA, 2004, p. 284).

Nesse contexto, foi criado, em novembro de 1930, o Ministério da Educação e da Saúde e patrocinados diversos projetos envolvendo intelectuais. A Igreja Católica, que possuía uma rede ampla de escolas em todo o país influenciava decisões do Estado e provocava reações no campo educacional, como os debates e propostas de um grupo de educadores, entre os quais Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que lançou o movimento da Escola Nova, se opondo à posição dos católicos.

A década de 1930 representa o momento de instituição do denominado Estado Novo que viria a modificar substancialmente a cultura brasileira. A instituição do “currículo único” e do “livro único” viria atender ao novo projeto de Estado, de nação e de educação. Dessa forma, se estabelece o Estado corporativo a partir da prática de uma organização social com base em entidades representativas dos interesses de categorias de profissionais ligados à educação. O Estado Novo é inspirado na defesa de interesses desse setor organizado da sociedade, muitas vezes em detrimento do interesse público. Como conseqüência, o currículo e o livro único são formas de o Estado controlar a cultura e, também, controlar um dos principais elementos da cultura escolar, que é o livro utilizado nas escolas públicas.

Em 1934, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e durante onze anos definiu as orientações e diretrizes que regeram o sistema educacional brasileiro até o início dos anos sessenta. De acordo com Freire, Motta e Rocha “em termos gerais, nesse período investiu-se na formação de uma elite ‘capaz de

² Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. (BRASIL, 1943).

comandar a nação', em detrimento de uma educação mais democratizada, voltada para o ensino básico". (2004, p. 288).

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por um intenso debate político-ideológico cuja finalidade era tirar o Brasil do subdesenvolvimento. O ideal de tornar o país desenvolvido também envolvia ações governamentais relativas à educação. Nessa perspectiva, na década de 1960, se consolidam os acordos MEC-USAID, do que resultaram ações como a distribuição gratuita de milhões de LDs no país, porém sob o rígido controle do governo americano. Além disso, vários livros eram traduzidos para o português e os que aqui eram produzidos passavam por um crivo de conteúdo.

Um período de Ditadura militar é instalado no Brasil a partir dos anos 60 e à sociedade são impostos mecanismos de controle e preservação social. Do ponto de vista educacional e, particularmente, da produção de livros escolares, a década de 1970 traz vários projetos nacionais inovadores, de fato amparados pelo financiamento americano, mas com resultados que têm sido objeto de pesquisas mais recentes para avaliar os impactos sobre a educação brasileira naquele período. Um exemplo é o crescimento de produções nacionais na área de Ciências³.

Se, por um lado, o período está marcado por uma perspectiva que muitos denominam como "tecnicista", cujas características definem o LD como uma "tecnologia educacional", por outro lado há o fortalecimento das produções nacionais. Na perspectiva apontada, livros escolares de "estudo dirigido" foram produzidos para transmitir toda sorte de conteúdos (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências). Paralelamente, na década de 1970, alguns estudos começam a apontar problemas como ideologia, preconceitos e discriminação nos materiais didáticos produzidos para a escola.

Nesse contexto, um outro elemento deve ser ressaltado com relação aos livros didáticos: eles passam a ser escolhidos pelos sistemas de ensino, escolas, professores, a partir de listagens enviadas pelo MEC. Ainda que com inúmeros problemas e não de forma universal, os professores participam da escolha. As editoras inscrevem suas obras e o MEC inclui os livros nas listas.

O fim do regime militar, também denominado pelos historiadores de "anos de chumbo", pois refletiram a fase mais dura e difícil da repressão desse regime,

³ Ver, por exemplo, Garcia, Garcia e Higa, 2007.

anunciava uma abertura para a democracia brasileira. Os anos 80 passaram a ser chamados de Nova República, e em 1988 foi promulgada a Constituição Brasileira que fixou as bases legais para o exercício da democracia brasileira, em vigor até hoje.

Mas ainda no início dos anos 1980, marcada pela forte centralização das medidas relativas ao ensino, a produção e circulação dos livros didáticos é marcada por vários problemas, apontados por Freitag (1989), como a distribuição inadequada de livros, o não cumprimento dos prazos, a diferença entre a quantidade de livros pedidos e recebidos pelas escolas, entre outros. Também são apontadas as dificuldades decorrentes das decisões unilaterais de secretarias estaduais e municipais, de delegacias regionais que faziam a escolha pelos professores, provocando reações das escolas com relação ao uso dos livros que não vinham sendo por elas. Acusam-se, ainda, os *lobbies* das editoras junto aos órgãos do governo, responsáveis pela seleção dos LDs.

Os efeitos dessa política puderam ser sentidos mais recentemente quando os livros indicados foram avaliados e considerados, pelo próprio MEC, sem qualidade, inadequados e repletos de erros de conteúdo. A crítica aos livros didáticos se acentua, em outra direção, pelo surgimento das apostilas para as escolas – elas já faziam parte do universo dos cursinhos pré-vestibulares - popularizando-se e ampliando o espaço de produção de um outro tipo de material didático que passou a ser utilizado privilegiadamente na rede privada de ensino, mas hoje também uma opção de escolas públicas. Trazem consigo o discurso da atualidade, da modernidade, do baixo custo, da organização didática bimestral e ainda da adaptação ao vestibular, difundindo a crença do ingresso mais fácil na universidade.

O período dos anos 1990 é marcado pela efetivação da política dos livros didáticos no Brasil. Em 1993, o Ministério da Educação lidera a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, decisão que ocorreu na Conferência Mundial de Educação promovida pela UNESCO, com co-patrocínios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁴, UNICEF e Banco Mundial, envolvendo todos os países com alto índice de analfabetismo e baixa escolaridade. Discute-se

⁴ O **PNUD** é o organismo internacional, ou seja, a entidade das Nações Unidas, que tem por mandato promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. Entre outras atividades, o PNUD produz relatórios e estudos sobre o desenvolvimento humano sustentável e as condições de vida das populações, bem como executa projetos que contribuam para melhorar essas condições de vida, nos 166 países onde possui representação.

nesse momento a necessidade de melhoria da qualidade dos LDs e políticas para a capacitação dos professores.

Em 1994, o MEC definiu uma equipe de especialistas das áreas do conhecimento que passaram a analisar os livros a serem adquiridos para as escolas públicas. De acordo com Souza:

Pela política “bem-intencionada” da censura positiva, estabelece-se uma forma ideológica (de aparente naturalidade) de destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito capaz de produzir sentidos, de interpretar. Observa-se, assim, a perpetuação dos “lugares” no cenário educacional com papéis bem demarcados. O governo diagnostica um problema no sistema educacional, convoca especialistas para opinar e apresentar soluções. Os especialistas concluem que se deve formar bem o professor e avaliar o livro didático, limpando-o de suas impurezas ou abolindo-o, se necessário. Assim, encontrar um bom livro didático pode assegurar a boa formação do professor e do aluno. Observa-se o reforço da concepção do livro didático enquanto fonte primeira de verdade, do saber transmitido na escola, além do reducionismo de uma concepção de ensino, da prática pedagógica, numa correspondência direta entre livro didático e professor-aluno (1999, p. 63).

O PNLD, embora tenha sido criado em 1985, instituiu o processo de avaliação prévia em 1996, para a aquisição⁵ dos livros do PNLD 1997. Segundo Munakata:

[...] A partir de 1996, o governo federal, por intermédio de uma equipe formada pelo Ministério da Educação, passou a avaliar os livros didáticos, ao menos aqueles encaminhados pelas editoras. Isso acabaria por constituir um novo grupo de leitores – o dos avaliadores –, reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, numa operação comercial que envolve dezenas de milhões de exemplares. Como esse seleto grupo lê o livro didático? Cabe também indagar se as editoras redefiniram – e como – as estratégias para tentar assegurar que seus produtos sejam aprovados por esses leitores. (1999, p. 593).

Em 1996, o PNLD teve as suas características modificadas, passando a ter como principais objetivos avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita os LDs para todo o Ensino Fundamental público. Desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), órgãos ligados ao MEC, realizam a aquisição e distribuição de livros de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

⁵ Em 1994, o governo federal comprou 57 milhões de livros didáticos para serem distribuídos nas escolas públicas do país; em 1995, a compra foi do mesmo número; em 1996, a cifra foi para 110 milhões; em 1997, a compra foi de 65 milhões; em 2004, o MEC adquiriu 97,5 milhões de livros; já em 2005, a compra passou para 114 milhões de livros; o FNDE em 2006 compra 44 milhões de livros de reposição; e no último programa PNLD 2007, o governo está adquirindo 120 milhões de livros.

A partir de 2004, o PNLD deixa de comprar livros de Estudos Sociais e, para se adequar aos PCN, passa a comprar livros de História e Geografia. Ocorre também a aquisição de livros regionais de História e Geografia, destinados às terceiras ou quartas séries do Ensino Fundamental, com o objetivo de fornecer obras que atendam aos currículos dessas disciplinas (estudo do município e do estado).

Nesse período, várias críticas são feitas pelas editoras e professores ao processo de avaliação realizado pelo MEC. As editoras sentem-se prejudicadas por terem obras de alta vendagem excluídas e os professores sentem-se privados da escolha de obras consideradas importantes para a sua prática pedagógica, que, no entanto, não podem ser adotadas, pois não constam no Guia do MEC. Batista e Val, que fizeram parte da equipe de avaliadores, descrevem aspectos desse processo:

A instituição desse processo de avaliação prévia de livros ocorreu em 1996, para a distribuição a ser realizada em 1997. Essa avaliação se orientou, desde o seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para 1999, inclui-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). (2004, p. 11).

Procura-se destacar, nesse esboço histórico que, as últimas décadas têm sido marcadas por mudanças e transformações na educação brasileira: reformas curriculares, mudanças metodológicas, PCN, LDs construtivistas e propostas diversas de formação de professores. Ao analisar esses processos de discussão curricular e suas relações com as práticas escolares, Garcia e Schmidt afirmam que:

Nas últimas décadas, as escolas brasileiras têm sido envolvidas - com diferentes perspectivas - em reformas curriculares que pretendem reorganizá-las, propondo conjuntos de saberes a serem ensinados aos alunos. Alternativas consideradas inovadoras são tomadas como referência para a organização de materiais cuja finalidade explícita é, boa parte das vezes, orientar as práticas escolares dentro de determinado sistema de ensino. Na última metade da década de 90, por iniciativa do MEC, foram produzidos e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais que devem, de alguma forma, estar repercutindo na construção dos planos, projetos, programas das escolas brasileiras - parâmetros, diretrizes, não têm esta finalidade, a de orientar? [...] (2001, p. 139-146).

Ao caracterizarem o movimento das reformas e a corporificação do currículo, as autoras analisam a percepção de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola.

Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de "capacitação". Esta postura está explicitada na entrevista dada pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza (Folha de São Paulo, 04/12/2000, A6) a respeito dos resultados das provas aplicadas aos alunos, nas escolas brasileiras. Ele afirma que o MEC esperava produzir um impacto imediato sobre a qualidade do ensino quando distribuiu os parâmetros curriculares nacionais, e mais uma "nova publicação, os parâmetros em ação, para orientar, na prática, os professores". Trata-se de um equívoco que relaciona, de uma forma mecanicista e simplista, os saberes a serem ensinados com os saberes efetivamente ensinados, e que projeta em "cursos de capacitação de professores" a possibilidade de solução dos problemas identificados a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (GARCIA; SCHMIDT, 2001, p.139-146).

Estes elementos apresentados com a intenção de localizar alguns pontos específicos da história do livro didático e sua presença no sistema escolar brasileiro serviram de sustentação para a estruturação do trabalho de campo, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre as formas pelas quais as políticas públicas do livro se articulam e se manifestam na cultura da escola. Para concluir o esboço histórico, sintetizando ponto da trajetória delineada, apresenta-se a seguir um resumo dos principais marcos da política pública considerados pelo MEC, extraídos do site do ministério:

Ano*	Principais marcos da política pública
1938	Instituição, pelo Ministério da Educação, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelece condições para a produção, importação e utilização do livro didático.
1966	Criação da Colted, com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Plidef, ao assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então sob a responsabilidade da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted).
1976	A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução dos programas do livro didático.
1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a incorporar o Plidef.
1985	Instituição do PNLD, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).
1993	Instituição, pelo Ministério da Educação, de comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação.
1994	Publicação do documento Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos.
1996	Início do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD/1997).
1997	Extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e transferência da execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
1999	Nomeação da Comissão Técnica por meio de Portaria Ministerial.
2001	Primeira Avaliação dos dicionários distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental.
2002	O MEC realiza a avaliação dos livros didáticos em parceria com as universidades.

(*) O quadro apresenta marcos históricos a partir de 1938.

Quadro 1 – O livro didático na história da educação brasileira
Fonte: BRASIL, 2004.

Em 2003, o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM), realizando um projeto piloto que adquiriu 1,3 milhão de livros de Matemática e Língua Portuguesa para as regiões Norte e Nordeste. Esse programa seguiu os moldes de avaliação, aquisição e distribuição do PNLD.

Em 2005, o FNDE/MEC estabeleceu um convênio com a Fundação Dorina Nowill para cegos e adquiriu 40 mil livros em Braille, sendo 128 títulos diferentes das cinco disciplinas que foram distribuídos para o ano letivo de 2006. Nesse mesmo período, o PNLEM 2006 atendeu os alunos em âmbito nacional com 12,4 milhões de livros de Língua Portuguesa e Matemática, estabelecendo também a negociação com as editoras para a compra do PNLEM 2007 de livros de Biologia. Inclui-se, a seguir, um demonstrativo do atendimento do PNLD:

Período	PNLD Atendimento*	Abrangência
1997	1. ^a a 4. ^a	Universal
1998	1. ^a a 4. ^a	Universal
1999**	1. ^a a 4. ^a	Parcial
	5. ^a a 8. ^a	Universal
2000	1. ^a a 4. ^a	Parcial
	5. ^a a 8. ^a	Parcial
2001	1. ^a a 4. ^a	Universal
	5. ^a a 8. ^a	Parcial
2002	1. ^a a 4. ^a	Parcial
	5. ^a a 8. ^a	Universal
2004	1. ^a a 4. ^a	Universal
	5. ^a a 8. ^a	Parcial
2005	1. ^a a 4. ^a	Universal
	5. ^a a 8. ^a	Parcial
2006	1. ^a a 4. ^a	Parcial
	5. ^a a 8. ^a	Parcial
2007	1. ^a a 4. ^a	Universal
	5. ^a a 8. ^a	Parcial
2008	1. ^a a 4. ^a	Parcial
	5. ^a a 8. ^a	Universal

(*) O quadro apresenta os programas a partir de 1997.

(**) O PNLD até o ano de 1999 atendeu apenas ao primeiro segmento da Educação Fundamental.

Quadro 2 – Cronograma de Atendimento do PNLD

Fonte: SITE DO MEC, FNDE, 2007

No PNLD 2007, que adquiriu livros para 1.^a a 4.^a séries e realizou a reposição de livros para 5.^a a 8.^a, permanece o processo de avaliação dos especialistas, com as finalidades já apontadas, como se pode constatar no texto destacado do Guia:

Como vocês já sabem, este Guia contém a síntese da avaliação pedagógica pela qual passam os livros e as coleções distribuídos pelo Ministério da Educação. A avaliação é um processo detalhado e criterioso, que tem o objetivo de fornecer a você, professor, professora, um material de qualidade, consistente, isento de erros e/ou preconceitos e que possa contribuir, efetivamente, para o trabalho em sala de aula (BRASIL, 2006b, p. 5).

A mudança feita no programa de 2007 e também presente no Edital do PNLD 2008 de 5.^a a 8.^a séries foi a inclusão do Código de Ética, que traz regras que normalizam a divulgação feita pelas editoras, estabelecendo inclusive a proibição da entrada dos divulgadores nas escolas no período de escolha dos professores. De acordo com esse código, as editoras devem seguir regras de conduta, não oferecendo vantagem de qualquer espécie, a qualquer pessoa vinculada à escolha dos livros referentes ao programa; não veicular qualquer catálogo ou material que induza os professores a acharem que se trata do Guia; não utilizar, nas formas de divulgação, livros de conteúdo diferente do livro inscrito; não utilizar a senha ou o formulário do FNDE, de uso exclusivo das escolas; não utilizar logomarcas oficiais do FNDE, inclusive do PNLD, para efeito de propaganda, evitando relacionar o livro a uma indicação ou preferência do MEC. Essa normativa, segundo o documento informa, foi instituída pelo Ministério para evitar a influência e negociações de algumas editoras que acabavam até mesmo definindo os livros que as escolas iriam receber. Estabelece, finalmente, que o descumprimento dessas regras ocasionará punições à editora e até mesmo a exclusão da participação no programa do MEC na região onde houver comprovação desses fatos.

O Estado hoje, com a instituição dos PCN e das avaliações realizadas no PNLD, interfere e dá sentido à própria cultura. Não estabelece um “currículo único”, como na década de 1930, contudo cria outros mecanismos de controle para regulamentar a compra de livros para as escolas públicas. O mercado fornece ao Estado uma forma de controlar a cultura e, portanto, os elementos da cultura escolar, dentre eles o manual didático distribuído nas escolas públicas.

Destaca-se, assim, o programa desenvolvido no ensino fundamental entendendo-se que, no Brasil, deva existir um sistema federal que atenda à diversidade cultural desse país tão grande.

Finalmente, é necessário lembrar que o PNLD se insere em um conjunto maior de medidas e ações desenvolvidas pelo MEC e que, segundo o próprio ministro Fernando Haddad (BRASIL, 2006a), estão sustentadas em um tripé

fundamental: avaliação, formação de professores e financiamento. Nessa perspectiva, pode-se perguntar qual é o papel que os professores, sujeitos que ensinam, cumprem nesses processos, qual seu grau de participação nas decisões sobre o que ensinar, como ensinar, que livros usar.

Do ponto de vista desta dissertação, interessou-me ouvir esses sujeitos quanto às suas relações com o PNLD, verificando como a escolha do LD expressa aproximação ou distanciamento entre os critérios dos professores e aqueles que foram estabelecidos para a avaliação e inclusão dos títulos na listagem do MEC.

A relação entre os professores e as políticas públicas do LD constitui-se no primeiro ponto a ser considerado para compreender as escolhas que ocorrem no interior das escolas. Retomando as palavras do ministro Fernando Haddad, pode-se dizer que, do ponto de vista do discurso oficial, os professores têm um papel relevante nos processos de decisão, como se constata no texto extraído do Portal MEC:

A educação brasileira passa por mudanças estruturais, com novos instrumentos de gestão. Mas para se saber quais os conteúdos devem chegar às salas de aula, é necessário ouvir os educadores. O alerta foi feito pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, na abertura do seminário nacional Currículo em Debate. Participam do Encontro cerca de 600 secretários municipais e estaduais de educação de 13 unidades da Federação. A criação do Fundo da Educação Básica (Fundeb), a Prova Brasil (exame de avaliação dos alunos da 4.^a e da 8.^a séries do Ensino Fundamental) e a Universidade Aberta do Brasil (formará professores da educação básica da rede pública) são alguns dos novos instrumentos de gestão implementados pelo Ministério da Educação. Na opinião do ministro, esses programas só ganham significado especial quando incidem sobre a questão do conteúdo. “Então, temos de enfrentar um desafio quando pensarmos em financiar de forma mais adequada a educação, ao formar os professores. Enfim, quais os conteúdos que queremos em sala de aula”, disse Haddad. Para o ministro, é preciso fazer um balanço do que têm sido os conteúdos curriculares, das virtudes e das deficiências e promover uma mudança qualitativa. “Isso se faz ouvindo os educadores. Não de cima para baixo, de forma arbitrária. Porque assim não se muda a realidade da sala de aula”, salientou (BRASIL, 2006a, p. 1).

Finalmente, destaca-se o setor editorial em números, dados extraídos do site da ABRELIVROS:

O setor de livros didáticos no país movimenta anualmente cerca de R\$ 1 bilhão. Deste total, R\$ 550 milhões representam as compras feitas pelo governo federal e R\$ 450 milhões o mercado privado. Em quantidade média, anualmente, são comercializados 290 milhões de livros em todo o mercado editorial. Deste total, 11% são livros escolares. O MEC é o maior comprador de livros do mundo. O processo de compra de livros didáticos pelo governo e a distribuição para alunos em todo o país foi um dos aspectos positivos da educação do país, segundo relatório da Unesco

divulgado no início do mês. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS, 2006, p. 1).

Entende-se, assim, a importância de se investigar nesta pesquisa o processo desenvolvido no PNLD e o ponto de vista dos professores e, também a relação que os professores estabelecem com as editoras, elementos diretamente ligados ao processo de escolha feito por esses sujeitos.

Os resultados da investigação realizada incluem, portanto, elementos que permitem compreender como as políticas públicas do LD, no Brasil – que envolvem avaliação e seleção por especialistas e distribuição gratuita de milhões de exemplares de livros – estabelecem determinadas condições objetivas nas quais as escolhas dos professores ocorrem. Também serão discutidas, nos resultados, as formas pelas quais os professores expressam essa relação.

Indicados os elementos relativos ao primeiro ponto de apoio da investigação, isto é, às políticas públicas do LD no Brasil, serão apresentados a seguir os elementos referentes ao segundo ponto, ou seja, às editoras que produzem e disponibilizam as obras didáticas que estarão sendo objeto de escolha dos professores.

2.2 AS EDITORAS E A CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES

A definição do LD como uma mercadoria, entendida na perspectiva dos trabalhos de Apple (1995), impõe a necessidade de estabelecer uma discussão sobre o papel que as editoras cumprem enquanto produtoras, distribuidoras e comercializadoras desse produto, nas escolhas que os professores e as escolas fazem.

Esse papel deve ser analisado, de um lado, na relação com as definições dadas pelas políticas públicas e, de outro, do ponto de vista da “economia do livro didático” (APPLE, 1995).

No Brasil, a partir da instituição do PNLD, o sistema serviu de base para o fortalecimento de grupos editoriais, que, organizados, passaram a exercer amplo domínio sobre a produção e venda de LDs para as escolas públicas e assim,

indiretamente, influenciando a cultura da escola, a educação brasileira, de forma ampla.

Tendo o Estado como o maior comprador de LDs, as editoras passam a se organizar para esse programa, que, deixando de adquirir todos os livros apresentados pelas editoras como era inicialmente, realiza a avaliação das obras sob novas normas e define critérios por disciplina para essas novas produções. As editoras, dessa forma, alinham seus produtos às exigências do MEC, mas continuam destacando-se na aprovação de títulos e quantitativo de vendas apenas os grupos maiores, já consolidados, das grandes editoras. Nessa disputa, pequenas editoras tentam se estabelecer, mas são absorvidas pelas dominantes, que, ao invés de tê-las como concorrentes, fazem a aquisição de seus selos e materiais. O que garante o monopólio dessas editoras é realmente o capital injetado nessas produções e nas reformulações exigidas pelo Ministério da Educação.

Buscando garantir espaço de compra cada vez maior pelos órgãos públicos, elas também se coligam entre si, como é o caso da Editora Ática com a Scipione, da Saraiva com a Atual e com a Formato, da FTD com a Quinteto Editorial e da IBEP com a Editora Nacional. Já a Editora Moderna se consolida com capital estrangeiro do poderoso grupo espanhol Santillana e a Editora do Brasil permanece sem coligações. Os seis grupos editoriais mais fortes hoje concentram-se como maiores vendedores de livros para o governo: FTD/Quinteto, Ática/Scipione (leia-se Grupo Abril), Saraiva/Atual/Formato, Moderna, Editora do Brasil e IBEP/Nacional.

Nessa disputa entre as editoras se estabelece uma situação de mercado em que a oferta do MEC é controlada por um pequeno número de vendedores, e em que a competição tem por base não apenas as variações de preços, ditadas pelo Estado, mas a propaganda e a influência dessas instituições. Como afirma Rosa,

a sistemática de aquisição do livro didático pelo fato de movimentar vultuosas somas de recursos financeiros, sempre causou bastante polêmica, ora por não satisfazer a expectativa do professor, que muitas vezes não participou do processo de escolha, ora por não satisfazer aos editores, que não foram contemplados, além do livreiro, que não tem como participar do processo, já que as aquisições são efetuadas com descontos, diretamente das editoras. (2006, p. 76-77).

Constituem, assim, um oligopólio que pode ser verificado nos números do PNLD 2006, em que o MEC adquiriu 102,5 milhões de livros para os alunos de 1.^a a 4.^a séries e fez a reposição dos livros de 5.^a a 8.^a séries.

Editora	N.º de Livros
FTD e Quinteto Editorial	28.701.592
Moderna	24.214.254
Ática e Scipione	16.860.277
Saraiva	8.618.266
Positivo	7.975.408
Escala	4.645.823
Editora do Brasil	4.533.355
IBEP	3.977.494
Base	1.460.299
Sarandi	863.580
Nova Geração	799.982
Dimensão	593.854
Educarte	4.772

Tabela 1 – Aquisição de livros para o PNLD 2006
 Fonte: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS, 2006.

É possível verificar que, além dos seis grandes grupos editoriais citados, neste último PNLD duas outras editoras se destacam: o Positivo, grande grupo paranaense que tem seu nome fortalecido pela produção de apostilas, e a Escala, de propriedade de um dos ex-diretores da Ática. Já as editoras menores têm apenas uma pequena fatia deste tão disputado mercado de LDs. Segundo o FNDE:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) vai adquirir 102,5 milhões de livros de alfabetização e das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Os livros didáticos serão distribuídos aos 28,7 milhões de alunos das redes públicas de Ensino Fundamental até o início do ano letivo de 2007. A distribuição dos livros beneficiará 15,4 milhões de estudantes de 1.^a a 4.^a série e 13,2 milhões de 5.^a a 8.^a séries. O processo de negociação envolveu 15 editoras que detêm os direitos autorais das obras a serem compradas pelo PNLD. O FNDE gastará R\$ 456,7 milhões para executar o programa. Além dos R\$ 374,6 milhões para a aquisição de 88,9 milhões de livros para 1.^a a 4.^a série, serão despendidos R\$ 82,1 milhões na compra de 13,6 milhões de obras para reposição e complementação de 5.^a a 8.^a série. Como os livros distribuídos pelo PNLD devem durar três anos, as compras integrais – de livros das cinco disciplinas – para alunos de 2.^a a 4.^a e de 5.^a a 8.^a série ocorrem em exercícios alternados. Assim, o FNDE obtém uniformidade na alocação de recursos ao programa e evita grandes oscilações a cada ano. Nos intervalos das compras integrais são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da 1.^a série são adquiridos anualmente. Em 2006, foram adquiridas obras das cinco disciplinas de 1.^a a 4.^a série e de complementação para as turmas de 5.^a a 8.^a série. No ano que vem, serão comprados todos os livros de 5.^a a 8.^a série, mais as obras para reposição e complementação de 2.^a a 4.^a série (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS, 2006, p. 1).

Para os gestores de políticas do livro no governo, essa disputa é interessante, pois quanto maior o quantitativo da editora, menor o preço do livro. Para as editoras, apesar de o valor do livro ser pequeno, também é interessante pela quantidade vendida, incomparável com os números de venda realizados com o mercado das

escolas particulares. Esse duplo interesse é marcado por fortes tensões nas avaliações e nas negociações, como destacam Batista e Val:

A instituição da avaliação gerou fortes conflitos – na esfera jornalística e na esfera jurídica – entre editores e autores, de um lado, e o MEC, de outro. Os dados referentes à exclusão e à não-recomendação de títulos, bem como a forte dependência do setor editorial quanto às compras públicas, evidenciam o contexto desses conflitos. Em primeiro lugar, os dados de exclusão e não-recomendação: com a instituição da avaliação, editar livros tornou-se uma atividade arriscada, já que a avaliação tornou-se um forte filtro entre os produtores do livro e seu mercado. Os editores passaram a encontrar, portanto, na avaliação, uma forte barreira para a venda de seus livros para o governo federal. Essa barreira, em segundo lugar, se dá num quadro de forte dependência dos editores em relação às compras públicas. Os dados sobre o setor editorial brasileiro mostram que ele está voltado, majoritariamente, ao longo da década de 1990, para a produção de livros destinados ao mercado escolar (2004, p. 13-14).

É possível verificar que, com o PNLD, as editoras foram obrigadas, mesmo a contragosto, a realizar alterações que resultaram na melhora crescente da qualidade gráfica dos livros, atendendo às especificações técnicas estipuladas nos editais. Como afirma Souza:

Como resultado da política de controle do MEC e devido a essas mudanças nas diretrizes pedagógicas do ensino fundamental, cria-se um clima de efervescência no mercado de livros didáticos e entre professores. Editores que tiveram seus livros inseridos na categoria de excluídos buscam dar uma nova “roupagem” aos livros, a fim de readaptá-los às novas exigências dos Catálogos do MEC (1999, p. 63).

Nesta perspectiva, o estabelecimento de critérios de análise pelo MEC e as novas regras dos editais voltadas para os PCN, fizeram com que as editoras, mesmo que inicialmente alterassem superficialmente os livros, nas avaliações seguintes apresentassem mudanças significativas, objetivando a manutenção desse mercado. Se, por um lado, realmente alguns livros apresentassem problemas conceituais, erros graves, ideologias e preconceitos, por outro lado, alguns livros já eram produzidos com qualidade e aceitos pelos professores nas escolas do país.

Outra questão, que merece destaque nesta dissertação, é a relação de dependência que se estabelece entre governo e editoras, respectivamente responsáveis pela compra e produção dos LDs. Este aspecto foi comprovado no relatório que monitora a produção editorial no Brasil, como afirmam Batista e Val:

É por essa razão que o relatório anual que monitora a produção editorial brasileira conclui que, em 1998, apesar de o subsetor ter assistido a um crescimento de 55% em relação ao ano anterior, “o livro didático parece depender cada vez mais das compras do governo” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 1999, p. 5), pois a recessão por que passa a indústria editorial

teria afetado a venda de livros didáticos nos canais tradicionais, em decorrência da migração de alunos das escolas privadas para as públicas e do crescimento de venda de apostilas e projetos pedagógicos de grandes grupos educacionais (2004, p. 14-15).

Nessa direção, as editoras almejando a aprovação de suas obras, em certa medida, por terem essa dependência da compra do governo, passaram a produzir projetos gráficos de mais qualidade, com correção conceitual, com maior quantidade de ilustrações, fotos e mapas, além de textos de autores consagrados da literatura brasileira.

No entanto, atualmente, esse retrato se configura com uma nova disputa, a vinda das editoras estrangeiras para conquistar não só as vendas do PNLD, como também as vendas de LDs no mercado particular. Um exemplo fortíssimo dessa influência é destacado em jornal de circulação nacional sobre o grupo espanhol Santillana, que teria fincado

[...] sua bandeira no Brasil em 2001, ao comprar uma das maiores editoras de livros didáticos do país, a paulista Moderna. Desde então, ampliou sua atuação através da criação ou aquisição de outras companhias. Hoje, o grupo soma seis empresas em território nacional e um investimento acumulado da ordem de US\$ 130 milhões no mercado editorial brasileiro. A investida não foi em vão. Em quase seis anos de negócio, o Brasil já responde por 15% da receita do Santillana e está no terceiro lugar no ranking de representatividade no faturamento do grupo — presente em 22 países. Mas já encosta na vice-liderança, ocupada atualmente pelo México (BISPO, 2006, p. 1).

O que se percebe é que mesmo com as constantes críticas feitas pela indústria editorial brasileira, seja ela pública ou privada, alegando que os setores vivem períodos de recessão e que se encontram aquém das expectativas econômicas do setor, esse mercado está em constante expansão e de certa forma consolidando, com força cada vez maior, os grandes grupos editoriais.

A globalização e a internalização do capital estrangeiro se refletem na área editorial, como destaca Rosa:

No Brasil, a globalização se refletiu na área editorial com a vinda desses grandes grupos estrangeiros que aqui se instalam, seja a partir da aquisição de editoras brasileiras, como foi o caso das editoras espanholas Planeta e Santillana, seja com a reabertura de escritórios de representação local, como ocorreu com as editoras Oxford, Cambridge e Longman; bem como pela fusão de algumas editoras locais, formando fortes grupos editoriais, como foi o caso da Editora Record. (2006, p. 32).

Outro ponto que demonstra centralizações distintas existentes no meio editorial é a grande concentração de editoras nas regiões sudeste e sul e também a

enorme quantidade de títulos de divulgação produzidos anualmente que, segundo Rosa (2006), tem a cifra de mais de 20 milhões de exemplares doados, o que representa 5% dos livros editados no país.

Tais elementos aqui apresentados são essenciais para que se possa compreender o contexto e as determinações que constituem o espaço de ocorrência da escolha do livro didático na escola pública e, de acordo com os objetivos propostos nesta investigação, explicitar as relações que os professores estabelecem com essas condições nos processos de seleção do LD no interior das escolas.

Portanto, com intenção de síntese, do ponto de vista dos dois elementos apresentados no segundo capítulo - as políticas do livro no Brasil e a produção e comercialização dos LDs pelas editoras - esta pesquisa pressupõe:

- a) a presença de livros nas escolas, para a escolha dos professores, com orientações definidas pelo PNLD e trabalhadas pela organização interna de cada escola;
- b) a presença maciça de livros das editoras com maior força comercial que disputam um grande e significativo mercado;
- c) a definição centralizada de modelos considerados mais adequados à parte editorial, gráfica ou pedagógica;
- d) a presença de modelos pedagógicos que definem conteúdos e métodos diversos, e que correspondem ou não aos modelos que a escola estrutura e organiza;
- e) os processos de seleção descentralizados em um sistema com vários níveis – estadual, municipal e da escola, com graus diferenciados de autonomia para proceder à escolha dos livros;
- f) a relação dos professores com o LD, historicamente construída, entendendo que essa relação ora é supervalorizada (pelo MEC, pela academia etc.) ora é desvalorizada, criando diferentes significados na cultura escolar e na cultura da escola.

Entende-se, aqui, que é preciso compreender esses elementos como constituidores, em parte, das formas pelas quais os professores vêm, ao longo dos anos, construindo formas de olhar, avaliar e selecionar os livros que irão usar após o processo de escolha que realizam no programa do livro.

Dessa forma, quando se intenta conhecer o processo de escolha do LD, tem-se o professor como sujeito principal, responsável pelas escolhas e pela

reelaboração das práticas e saberes. Nesta perspectiva, é preciso valorizar o papel do professor e, assim, compreender melhor as formas pelas quais esses sujeitos articulam e realizam as escolhas no PNLD, formas essas que se manifestam em seu trabalho docente. E tal compreensão, segundo se espera ter apontado, se dará a partir do relato do trabalho de campo e da análise do material empírico produzido nesta investigação, o que será feito a partir do próximo capítulo.

3 O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ao se defender a existência de uma escola comprometida com a tarefa de promover as experiências necessárias para que o aluno, ao longo da escolaridade, se desenvolva e tenha autonomia crescente, imagina-se uma escola que trate de maneira significativa os conhecimentos acumulados e a construção de novos conhecimentos. No cumprimento dessa função, os livros escolares têm desempenhado, ao longo do tempo, um papel de mediação que vêm contribuindo, de diferentes formas, para a definição dos conhecimentos relevantes a serem transmitidos às novas gerações, bem como têm indicado formas de ensinar tais conhecimentos.

No entanto, como já enfatizado, ao lado da presença deste “texto visível” que, entre outros, constitui o código de cada disciplina escolar, as práticas escolares entendidas como “texto invisível” são produzidas por outras mediações, entre as quais a ação dos professores. É na direção de compreender as relações entre o livro didático e os professores que se orientou a presente investigação, cujo trabalho empírico busca esclarecer aspectos relacionados aos processos de escolha que fazem os professores dentro do PNLD, ação que resulta, em alguma medida, na definição de quais conhecimentos serão ensinados, e como isso será feito.

Neste capítulo, portanto, serão apresentados dois pontos importantes nesta pesquisa. O primeiro diz respeito às formas pelas quais se definiu e estruturou o trabalho de campo; o segundo ponto apresenta resultados da análise realizada sobre parte do material empírico, identificando os sujeitos que participaram da investigação e discutindo o significado do livro didático para esses sujeitos. As demais análises serão exploradas no quarto capítulo.

3.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A pergunta é a força motriz que nos impulsiona. Toda descoberta, toda pesquisa parte da premissa do questionamento, da busca pelo conhecimento que exige explicitar o que se pretende, situando o objeto no tempo e no espaço,

possibilitando assim compreender quais são os elementos novos que o investigador deseja apresentar. Por isso, busquei nesta investigação, de caráter qualitativo, aprimorar a percepção e a sensibilidade necessárias para a ampliação dos horizontes de compreensão.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma indagação central: quais são os elementos que compõem as escolhas feitas pelo professor em relação ao livro didático? Essa questão se desdobrou em três questões orientadoras:

- a) como os professores explicam suas escolhas do livro didático;
- b) como essas escolhas se relacionam com os processos que compõem o PNLD;
- c) quais os critérios de escolha definidos pelo professor.

Investigou-se, assim, como ocorrem os processos de escolha do LD e qual o papel dos professores nessas escolhas. Para buscar respostas às questões formuladas, estruturou-se a investigação de acordo com alguns princípios teórico-metodológicos indicados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p. 15), autores que afirmam que “para a compreensão da prática científica é preciso ter a prática metodológica como um espaço quadripolar, construído num dado campo do conhecimento”. A metodologia defendida por eles é tida como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 15). Os autores destacam, também, que a pesquisa não deve se reduzir a um conjunto de procedimentos lineares, bem como não pode ser reduzida aos dados e procedimentos técnicos. Dessa forma, a metodologia deve “estabelecer novas e mais amplas categorias que, articuladas em quatro pólos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico, possibilitem proceder às investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, nas vivências escolares reais, no cotidiano escolar” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 175).

No entanto, ao optar por um método, é preciso situar o lugar de onde o pesquisador parte para estabelecer suas questões. Considero que um grande desafio se põe aos pesquisadores na área da educação: desenvolver pesquisas qualitativas que realmente permitam compreender o universo escolar. Assim, ao compreender que método e objeto estão interligados, entendo que o método mais adequado é aquele que permite que a investigação adquira movimento, crítica e possibilite o conhecimento do novo, do não facilmente observável. Nessa direção, os critérios de pesquisa devem privilegiar uma visão histórica, multidimensional,

pluralista, diversificada e ainda que permitam acompanhar ao menos parte das transformações vivenciadas no universo sociocultural da escola. Destacam Laville e Dionne:

Os valores metodológicos são os que nos fazem estimar que o saber construído de maneira metódica, especialmente pela pesquisa, vale a pena ser obtido, e que vale a pena seguir os meios para nele chegar. Isso exige curiosidade e ceticismo, a confiança na razão e no procedimento científico e, também, a aceitação de seus limites. Sejam mais precisos (1999, p. 96).

Compreende-se, dessa forma, a postura do pesquisador como sujeito que procura libertar a sua mente, livrar-se de preconceitos e estigmas, desnudar-se, tornar-se paciente, atento, sensível e despretensioso. Ainda que ciente de que a investigação realizada não possa ser identificada como uma abordagem etnográfica, alguns elementos foram valorizados levando em consideração o que foi destacado por Garcia que, ao discutir tal forma de realizar investigações no campo educacional, afirma que

o pesquisador participa do cotidiano das pessoas – de forma explícita ou não – por um período de tempo prolongado com a finalidade de observar o que acontece, ouvir o que é dito, fazendo questões, enfim, coletando dados que permitam esclarecer os aspectos que selecionou como importantes na sua investigação (2001, p. 58).

A realização, portanto, do trabalho de campo teve a finalidade de aproximar-se dos sujeitos, dentro dos limites possíveis para um trabalho de mestrado, mas com a preocupação de que a pesquisa ocorresse, em cada etapa, avaliando e redimensionando o encaminhamento metodológico a partir das informações obtidas na análise documental, nos questionários e nas entrevistas realizadas.

Do ponto de vista das estratégias usadas em campo, foram valorizadas as entrevistas e, nessa direção, entendeu-se que a natureza e as finalidades do uso dessa estratégia, bem como os cuidados a serem tomados poderiam estar apoiados em Bourdieu (1997), autor que afirma que ao fazer uma entrevista o pesquisador deve garantir a dignidade, a respeitabilidade do entrevistado, do sujeito que dialoga com o pesquisador, o que caracteriza uma determinada concepção acerca das relações que são estabelecidas entre os sujeitos que estão envolvidos na investigação. Segundo ele devíamos, portanto, “cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua

identificação)” (BOURDIEU, 1997, p. 9). Dessa forma é importante procurar colocar os entrevistados em situação protegida, sem expô-los aos perigos das palavras e sem alterar os sentidos de suas falas.

Mas essa questão exige, ainda, segundo o autor, objetivar sem ser objetivante e subjetivar sem ser subjetivo, pois:

o analista não pode esperar tornar aceitáveis intervenções mais inevitáveis senão ao preço do trabalho da *escrita*, que é indispensável para conciliar objetivos duplamente contraditórios: fornecer todos os elementos necessários à análise objetiva da posição da pessoa interrogada e à compreensão de suas tomadas de posição, sem instaurar com ela a distância objetivante que a reduziria ao estado de curiosidade entomológica: adotar um ponto de vista tão próximo quanto possível do seu sem para tanto projetar-se indevidamente nesse *alter ego* que é sempre, quer queiramos ou não, um objeto, para se tornar abusivamente o sujeito de sua visão de mundo. Ele nunca terá conseguido tão bem, em seu empreendimento de objetivação participante, senão quando chega a dar as aparências da evidência do natural, até da submissão ingênua ao dado, a construções totalmente habitadas por sua reflexão crítica (BOURDIEU, 1997, p. 10).

Desse ponto de vista, há a necessidade primordial em uma pesquisa qualitativa de se estabelecer claramente a intencionalidade da análise que se pretende realizar e estar atento, pela reflexão permanente, às interpretações que se apresentam a partir dos dados produzidos em campo, de tal forma que o ponto de vista dos sujeitos não seja apenas substituído pelo do investigador. Nesta investigação, os sujeitos entrevistados são reconhecidos como os agentes que podem apontar elementos essenciais à compreensão dos processos de escolha do LD, bem como expressar os significados que atribuem a esses processos.

Para produzir os dados, nessa perspectiva teórico-metodológica, foi desenvolvido trabalho de campo junto às escolas municipais do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, com a preocupação de se realizar um processo reflexivo sobre os critérios de escolha e sobre os pontos de vista desses docentes ao optar por um determinado manual didático para o trabalho em suas aulas. Desenvolvido no segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006, o trabalho de campo possibilitou apreciar aspectos significativos delineados a partir das categorias prévias e ainda incluir outros pontos relevantes, que não haviam sido indicados nas questões iniciais, mas que foram trazidos, em certa medida, pelos questionários e, com maior intensidade, pelas entrevistas.

Para a realização dos questionários e entrevistas, contatou-se a Secretária Municipal de Educação e foi entregue um documento solicitando a autorização para

a realização da pesquisa nas escolas municipais. Posteriormente a esse, foram feitos vários contatos com diferentes departamentos da Secretaria para a obtenção de informações sobre os Núcleos Regionais, nome e número de escolas, endereços e telefones das escolas, número de turmas, número de professores, nome dos diretores e coordenadores. A partir do estudo do universo para a pesquisa de campo, definiram-se os instrumentos a serem realizados: montagem do questionário, pré-teste, reestruturação de questões do documento, aplicação dos questionários, tabulação, realização dos gráficos e análise das informações obtidas.

O questionário foi estruturado com três tipos de questões: questões de identificação do entrevistado, questões fechadas e questões abertas. A aplicação envolveu parte das escolas que compõem o universo de escolas dos diferentes núcleos de Curitiba. O universo estabelecido foi de 20% do total de escolas, tendo como prioridade garantir a representatividade de todos os núcleos de educação do município. Dessa forma, para fins organizacionais, as escolas foram agrupadas pelo seu porte: as de pequeno porte receberam oito questionários, as de médio porte receberam dez questionários e as de grande porte receberam quinze questionários. Os sujeitos selecionados para responderem o instrumento foram professores e coordenadores de 1.^a a 4.^a séries do Ensino Fundamental, atualmente também chamados de professores do 1.^o e 2.^o ciclos do Ensino Fundamental 1.

O questionário foi elaborado com questões sustentadas a partir do quadro teórico de referência inicial. Esse instrumento, previamente testado, sofreu alterações quanto aos seguintes aspectos: número de questões - excessivas no teste piloto; substituição de questões fechadas por abertas; inclusão de questões repetidas para a testagem de informações

O questionário definitivo foi organizado em três partes. A primeira parte objetivou o levantamento de informações sobre a formação profissional dos professores; a segunda parte, composta de questões fechadas buscou relacionar questões sobre o LD, os PCNs e o PNLD; e a terceira parte, com questões abertas sobre o LD, enfocou os critérios de seleção, o processo de escolha no PNLD, os PCNs e política pública do livro. Entre as questões fechadas e abertas, encontram-se algumas questões teste, ou seja, elaboradas para testar a validade das respostas obtidas.

Os questionários e carta de apresentação foram entregues pessoalmente para o coordenador ou diretor de cada escola, sujeitos responsáveis pela seleção

dos professores de suas escolas, seguindo a orientação da pesquisadora de serem professores regentes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Os questionários foram devolvidos no prazo combinado de oito dias, no entanto, em algumas escolas, foi necessário agendar novamente a entrega porque ainda não haviam sido preenchidos pelos professores.

Para aprofundar alguns elementos trazidos pelas respostas ao questionário, definiu-se a realização de entrevistas, entendendo-se que “muitas vezes, é necessário ver-se mutuamente, ouvir as vozes um do outro, escutar as palavras um do outro e utilizar tudo o que é psicologicamente inerente à proximidade física” (RUMMEL, 1989, p. 91). Para isso, foi estruturado um “Guia da entrevista” que definiu as etapas que seriam desenvolvidas, desde os arranjos preliminares como a agenda de hora e lugar, o plano da entrevista e o roteiro preliminar, até a solicitação para a gravação e os registros escritos, a transcrição imediata da entrevista, o envio da transcrição para o professor autorizar o uso na dissertação, a análise das entrevistas, em diálogo com os questionários. As entrevistas serão realizadas em duas escolas.

Os aspectos que sustentaram essa escolha (escolas e professores) surgiram a partir da tabulação e levantamento das informações trazidas nos questionários. Assim, para a seleção das escolas foram seguidos os seguintes critérios: uma escola em que todos os professores que responderam registraram que participavam do processo de seleção dos LDs e uma outra escola em que todos os professores mencionaram participar do processo de avaliação, com a exceção de apenas um deles. Esse professor alegou nunca ter participado da escolha dos livros, apesar de trabalhar há alguns anos nessa mesma escola.

Em cada uma das escolas selecionadas optou-se por realizar a entrevista com dois professores, buscando dessa forma contrapor e completar as informações obtidas. Na escola que a partir de agora denominada de Escola A, os dois professores selecionados foram aqueles que mais trouxeram informações nos questionários, demonstrando interesse na temática do LD. Já na outra escola, que a partir de agora denominada de Escola B, os professores selecionados foram: primeiro, o que mencionou não participar do processo de escolha dos LDs e segundo, o que mais detalhou sobre a sua forma de participação na escolha dos LDs. Compreendo que dessa maneira, foi possível levantar as visões diferentes e comuns de dois sujeitos que trabalham em um mesmo universo escolar.

A partir dessa escolha, elaborei um roteiro preliminar com questões norteadoras para a realização das entrevistas. À medida que as entrevistas ocorreram, pude rever e acrescentar outras questões que não foram pensadas inicialmente, de forma a ampliar as possibilidades de explicar os processos de seleção dos livros didáticos.

Ao trazer essas questões sobre os LDs para os professores, entende-se que se estabelece uma relação social entre esses sujeitos na tentativa de torná-las reais e significativas. É importante destacar, como afirma Bourdieu (1997), que os efeitos dessa relação social devem ser controlados, tendo em vista minimizar a violência simbólica existente numa relação de entrevistador e entrevistado:

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos. Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções está inscrito na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica (BOURDIEU, 1997, p. 694).

Nessa direção, além das questões relacionadas à escolha do LD, central na investigação, outros elementos foram trazidos pelos entrevistados nesta análise, tais como os esquemas de apreciação dos professores sobre o ensino por ciclos obrigatórios nas escolas públicas, o trabalho desenvolvido com projetos, as relações de poder que se estabelecem nestas instituições, a comparação entre a escola hoje e em outros tempos, as novas diretrizes curriculares.

Seus relatos e depoimentos sobre as experiências profissionais e, em alguns casos, pessoais, constituíram-se em um material empírico privilegiado, entendendo-se, com Bourdieu (1997), que os sujeitos devem ser considerados a partir de suas condições objetivas e de suas determinações. Para tanto, devem ser consideradas as relações sociais e os campos de poder que marcam essas relações.

Na perspectiva de sua análise, Bourdieu (1997) destaca a existência da violência simbólica e formas de minimizá-la, citando em sua pesquisa maneiras como o pesquisador deve fazer a sua interpretação, os seus registros das entrevistas, que, segundo ele, devem ser apresentados na íntegra. Outra questão defendida pelo autor (BOURDIEU, 1997) é que a sociologia vem minimizando as

marcas de poder postas nas relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado. Ele destaca que o sujeito é agente submetido às regras das determinações sociais. Portanto, toda pesquisa deve considerar os sujeitos das entrevistas como sujeitos situados, sujeitos concretos e determinados e sujeitos/sujeitos e não sujeitos/objetos. Essa perspectiva impõe ao pesquisador uma permanente vigilância sobre seus procedimentos analíticos:

A intervenção do analista é tão difícil quanto necessária: ela deve ao mesmo tempo declarar-se sem a menor dissimulação e trabalhar sem cessar para fazer-se esquecer. [...] Na transcrição da própria entrevista, que faz o discurso oral passar por uma transformação decisiva, o título e os subtítulos (sempre tomados das palavras dos entrevistados) e, sobretudo, o texto que fazemos preceder ao diálogo estão lá para direcionar o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar. Eles têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 1997, p. 10).

A entrevista, portanto, se constitui como uma relação social. Como diz Bourdieu (1997), o sujeito estará tendo a oportunidade de pensar sobre si mesmo e sobre a vida. O entrevistador, por sua vez, entrará na vida do entrevistado e ele na sua. Será criada uma identidade e se estabelecerá uma nova relação social. Cada sujeito ocupa posições demarcadas no campo social e essas são fixadas pelas determinações econômicas. Cabe ao entrevistador, nessa prática de pesquisa, minimizar essas diferenças de posição e, ao tomar o entrevistado na posição de agente social, olhá-lo numa relação de respeito, de consideração e de humildade.

Com esse entendimento, as entrevistas foram previamente agendadas, foram autorizadas as gravações e os registros escritos durante as entrevistas e depois de transcritas elas foram enviadas aos professores para que autorizassem a utilização nesta pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, nos horários de permanência dos professores. A escolha desse espaço foi proposital, objetivando deixar o entrevistado confortável em relação ao ambiente de seu convívio. Nessa direção, a preocupação inicial foi criar um ambiente favorável e uma identidade com os professores para que suas falas fossem da maior autenticidade possível, contribuindo para transpor a formalidade e o distanciamento existentes entre entrevistador e entrevistado. Outra preocupação foi a de realizar as transcrições no

mesmo dia ou no dia seguinte às entrevistas, pois, mesmo estando gravadas e com registro escrito, alguns detalhes e nuances poderiam deixar de ser registrados.

Um ponto importante nas entrevistas foi o de valorizar o trabalho do professor e o contexto que envolve sua vida profissional. Isso significou estabelecer uma relação de intimidade e confiabilidade entre pesquisador e entrevistado, dando voz à vida profissional e pessoal desses professores. Assim, no trabalho de análise do material empírico produzido em campo, foram valorizadas as falas dos professores e os conteúdos que possibilitam relacionar o particular com o global.

A bibliografia inicial foi ampliada pelo lançamento de livros editados entre 2005 e 2006 contendo resultados de pesquisas sobre o LD e o PNLD, além da divulgação de documentos oficiais que modificaram recentemente os editais do PNLD 2007 e 2008. Esses referenciais permitiram aprofundar a análise empírica e compreender melhor as relações entre o professor e o LD, no contexto do PNLD. Foi possível, assim, corroborar e contrapor informações obtidas nessas fontes. No entanto, é necessário pontuar que grande parte desses estudos recentes sobre a produção e circulação de livros escolares e sobre o processo de escolha de livros no PNLD corresponde a obras que foram encomendadas pelo MEC, trazendo de forma dominante as vozes dos especialistas que atuaram nas avaliações do programa do Livro Didático e, portanto, exigindo cuidados na leitura e apropriação das questões trazidas.

Com relação ao questionário, mesmo com as limitações de um instrumento quantitativo, entende-se que, como qualquer outro, possui vantagens e desvantagens. Por isso, as informações obtidas por meio desse instrumento foram tratadas quantitativamente e qualitativamente, valorizando as questões abertas e as análises foram feitas em dois momentos distintos: preliminar e crítica. A preliminar foi realizada na tabulação e na produção dos gráficos – o que permitiu a análise estatística dos dados. Em seguida, realizou-se a análise crítica, para interpretar significativamente as informações.

A seguir, apresentam-se alguns resultados da análise do material produzido na pesquisa de campo, na tentativa de trazer a existência do professor, valorizando suas escolhas e suas práticas como produtor de conhecimento, como um sujeito de “carne e osso” que precisa ser reconhecido e valorizado na cultura da escola. O LD foi tomado como elemento principal nessa relação que o professor estabelece com o conhecimento, considerando a natureza desse material como objeto simbólico e

concreto, como recurso educativo e como produto do mercado, elemento visível do código disciplinar cujo significado na cultura escolar e da escola pode ser apreendido a partir das falas dos professores. Têm-se, então, aqui, dois elementos principais da investigação – professores e LD – mas examinados a partir de dois elementos secundários da análise – as políticas públicas e as editoras – constituindo-se a estrutura com a qual se organizou a dissertação. Com essa estrutura, entende-se que foi possível construir o objeto de estudo – as escolhas do LD pelo professor – sem limitá-lo ao espaço da sala de aula.

Como afirmam Laville e Dionne (1999), um problema de pesquisa não é um problema que se pode resolver pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou pela simples especulação. Ele supõe que informações suplementares possam ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou contribuir para a sua resolução. Dessa forma, um problema só merece uma pesquisa se for um “verdadeiro” problema cuja compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas.

Assim, após o término do trabalho empírico, desenvolvido no campo com os questionários e com as entrevistas, considerou-se necessário ampliar a bibliografia que sustentou inicialmente esta dissertação, incluindo autores e idéias que permitiram analisar os dados produzidos e estabelecer as relações que constituem o objeto construído.

Finalmente, considero que o trabalho empírico possibilitou extrapolar o universo focado inicialmente no PNL D e revelou questões mais amplas da cultura escolar: as dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula, as mudanças pedagógicas e as práticas instituídas no universo da escola pública, vivenciadas pelos professores, sujeitos da investigação. E, em certa medida, revelou, ainda, tensões que se estabelecem entre a cultura da escola e a cultura escolar, entre os vários níveis de ação no que se refere aos livros escolares: escola, autores, editoras, equipes de avaliação e governo.

Nessa direção, a trajetória da pesquisa, por força do trabalho empírico, apontou a necessidade de se repensar os conceitos apontados por Cuesta Fernandez (1998), podendo-se compreender os professores como elementos visíveis do código disciplinar – uma vez que esses sujeitos existem, têm voz, identidade e agem no espaço de suas aulas e na escola, contribuindo também para a constituição das disciplinas escolares.

Ainda, na tentativa de investigar como os professores do Ensino Fundamental constroem e trazem à pesquisa suas narrativas e experiências escolares, pude, como professora e pesquisadora, refletir sobre o LD e compreender um pouco mais a importância do professor no processo de escolha desse material. Nessa direção, é importante ressaltar o esforço que faço na busca do olhar epistemológico na produção do conhecimento científico.

3.2 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Na perspectiva teórico-metodológica assumida nesta investigação, a ação dos sujeitos que compõem o universo escolar tem importância fundamental para se compreender os processos que ocorrem nesse espaço social. Quem são os professores que participaram da investigação?

Para dar resposta a essa questão, foram utilizadas as informações solicitadas aos professores na parte inicial do questionário, aplicados em 20% das escolas públicas municipais, escolhidas do universo de escolas da Rede Municipal de Ensino, em que se concentra a totalidade das escolas que possuem o segmento do Ensino Fundamental I, ou seja, Ensino das séries iniciais. A pesquisa foi realizada em 37 escolas municipais (22,02%), de um universo de 168 escolas do município de Curitiba (CURITIBA, 2006).

Dos questionários enviados, obteve-se um retorno de mais da metade, o que caracteriza uma amostra representativa. As informações sobre as porcentagens de questionários devolvidos e respondidos estão no gráfico a seguir. Considera-se importante situar que as respostas dos questionários, em determinados momentos, serão relacionadas às entrevistas.

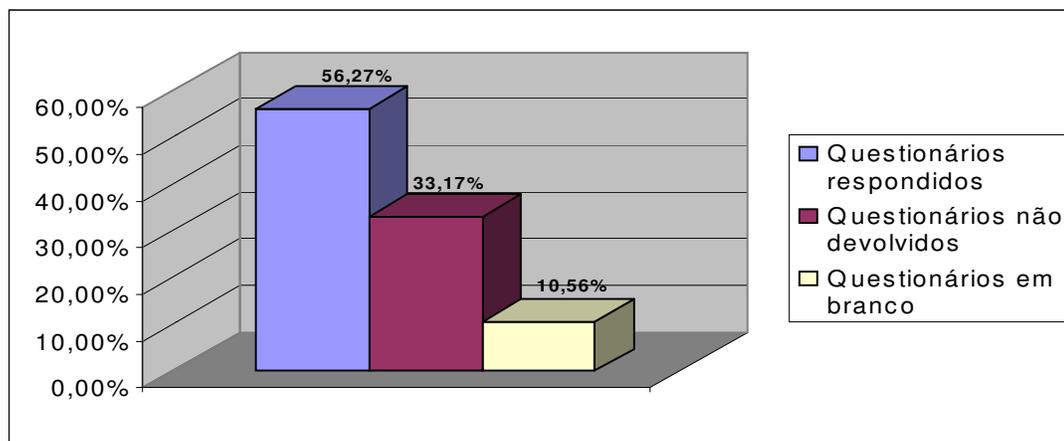


Gráfico 1 – Participação nos questionários da pesquisa
Fonte: Pesquisa da autora

Considera-se, ainda, que o número de questionários respondidos (56,27%) foi satisfatório, tendo em vista o pequeno período de tempo deixado em cada escola, uma vez que o recolhimento foi feito oito dias seguidos após a entrega nas escolas. O contato na escola foi diretamente com a coordenadora ou diretora das escolas, que se responsabilizava pela distribuição dos questionários para os professores.

A participação desses sujeitos pôde ser verificada com os seguintes dados: foram aplicados 407 questionários, responderam 229 professores e coordenadores (56,27%). Assim, foram envolvidos respectivamente: 187 professoras (81,66%), 26 professores (11,35%), 15 coordenadoras (6,55%) e 1 coordenador (0,44%), totalizando 229 profissionais (100%).

Em relação à distribuição dos questionários por porte de escola, deu-se da seguinte forma: 13 escolas de porte grande receberam 15 questionários cada, totalizando 195 questionários (47,91%); 10 escolas de porte médio receberam 10 questionários cada, totalizando cem questionários (24,57%); e 14 escolas de porte pequeno receberam oito questionários cada, totalizando 112 questionários (27,52%).

Pode-se também afirmar que houve um índice significativo de respostas em todas as partes do questionário, o que demonstra que se atingiu, em certa medida, a clareza e a compreensão almejadas na confecção do instrumento. O pré-teste realizado propiciou uma alteração importante, como já registrado nesse trabalho. Em boa parte dos questionários foi possível perceber o envolvimento dos professores que ao responderem demonstraram interesse pelo tema do LD, registrando seus argumentos e suas sugestões.

Com a intenção de identificar os sujeitos participantes da investigação, pode-se afirmar que grande parte deles atua como coordenadores e professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 83,82% dos respondentes. No entanto, alguns questionários também foram respondidos por professores que atuam em outras funções (16,18%), como se pode constatar no gráfico 2.

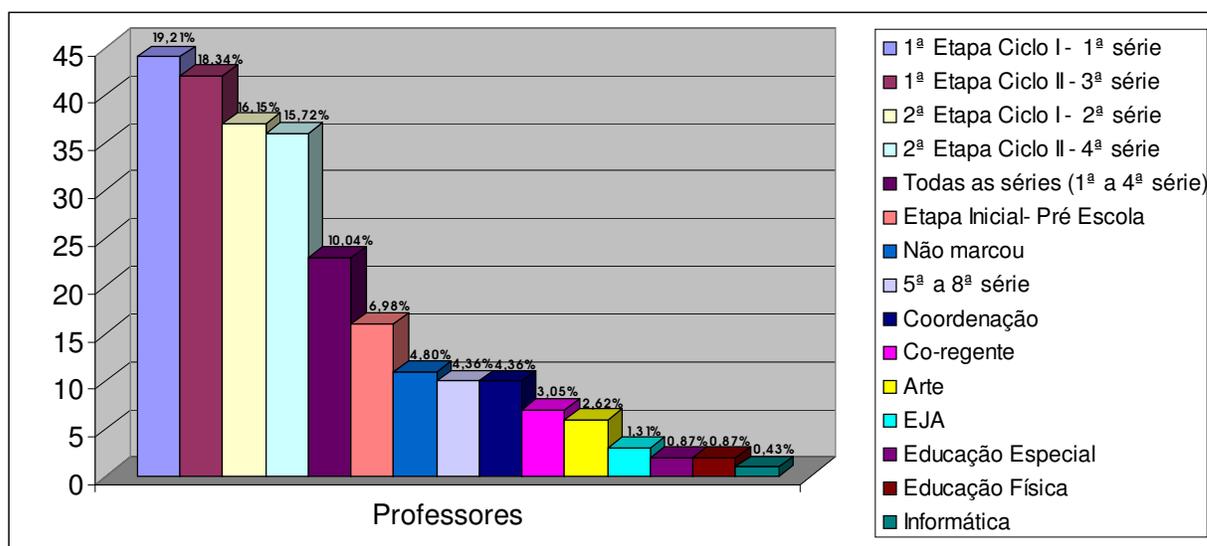


Gráfico 2 – Área de atuação dos professores
Fonte: Pesquisa da autora

Na primeira parte do questionário levantou-se a formação desses professores (Tabela 2): identificou-se que grande parte dos docentes possui formação universitária e outra parcela tem pós-graduação. Verifica-se, assim, que os professores vêm investindo em sua formação profissional por razões que a pesquisa não pode identificar e podem, porém, transitar desde o enquadramento no Plano de Carreira existente na rede municipal de ensino até a necessidade de conhecimento e atualização essenciais na área do magistério.

Formação	Nº. de professores	%
Pedagogia	90	39,30
Outros cursos de Ensino Superior não identificados	35	15,28
Pós-graduação	33	14,41
Magistério	20	8,73
Psicopedagogia	19	8,29
Letras	16	6,98
Normal Superior	10	4,36
Educação Infantil	9	3,93
Outros cursos	48	20,96

Tabela 2 – Formação dos professores
Fonte: Pesquisa da autora

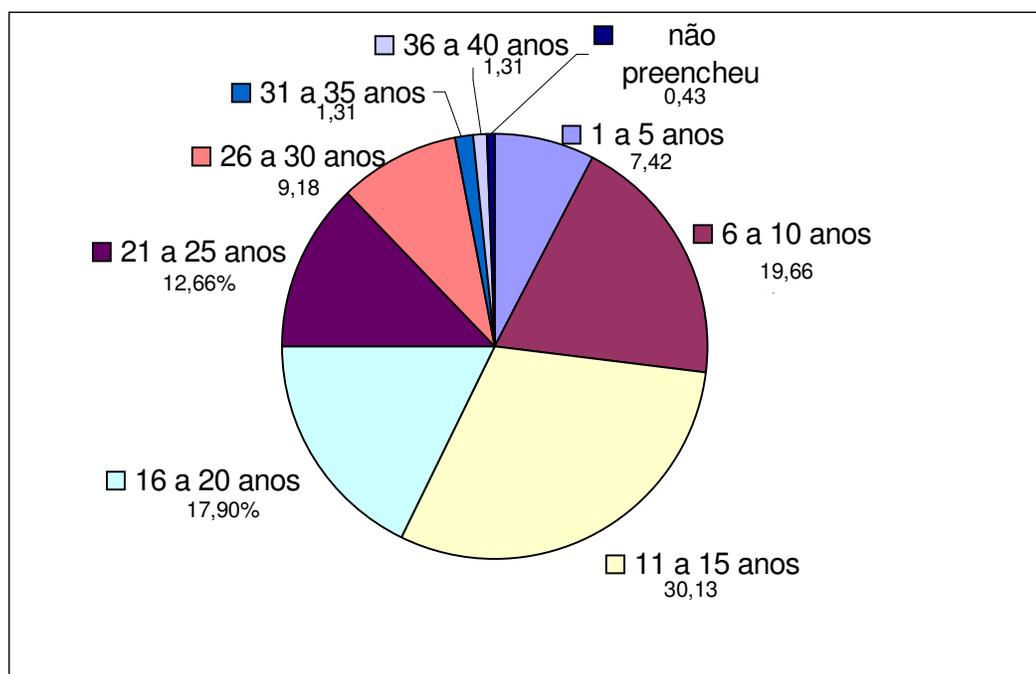


Gráfico 4 – Tempo de atuação dos professores na rede municipal
Fonte: Pesquisa da autora

Apenas 17 professores (7,42%) se encontram na faixa entre 1 a 5 anos de magistério, podendo, por esse motivo, ainda não ter participado de nenhuma escolha governamental anterior a que realizaram no ano de 2006, em que ocorreu esta pesquisa.

Outro elemento incluído no questionário para identificação dos sujeitos foi a informação sobre a série em que lecionam:

Turma em que leciona	Número de professores	%
1ª Etapa Ciclo I - 1ª série	44 professores	19,21%
1ª Etapa Ciclo II - 3ª série	42 professores	18,34%
2ª Etapa Ciclo I - 2ª série	37 professores	16,15%
2ª Etapa Ciclo II - 4ª série	36 professores	15,72%
Todas as séries (1ª a 4ª série)	23 professores	10,04%
Etapa Inicial- Pré Escola	16 professores	6,98%
5ª a 8ª série	10 professores	4,36%
Coordenação	10 pedagogas	4,36%
Co-regente	7 professores	3,05%
Arte	6 professores	2,62%
EJA	3 professores	1,31%
Educação Especial	2 professores	0,87%
Educação Física	2 professores	0,87%
Informática	1 professor	0,43%

Tabela 3 – Turma em que os professores lecionam
Fonte: Pesquisa da autora

Pode-se observar a concentração de professores regentes na 1ª etapa Ciclo I à 2ª etapa do Ciclo II (1ª a 4ª série), totalizando 159 professores pesquisados (69,43%). Têm-se 23 professores que responderam atuar em todas as séries da 1ª etapa Ciclo I à 2ª etapa do Ciclo II (1ª a 4ª série), no entanto não é possível precisar se como regentes por disciplina ou se atuam com co-regência, ou seja, como professores auxiliares. Identificados como co-regentes são 7 professores (3,05%). Já na coordenação pedagógica apenas 10 coordenadoras (4,36%) registraram sua atuação como pedagogas, podendo as outras 6 corresponderem ao item “atua em todas as séries (1ª a 4ª série)”. Os outros professores atuam em disciplinas tais como Artes, Educação Física, Informática ou outros segmentos como Educação Infantil, Educação para Jovens e Adultos (EJA), 5ª a 8ª série. Destaca-se, ainda, que 11 professores (4,80%) não marcaram a série em que lecionam e também que alguns professores lecionam em duas turmas diferentes nos períodos em que atuam, motivo pelo qual a totalização ultrapassa 100% . Desses profissionais, apenas 27 professores (11,80%) atuam simultaneamente na rede pública e particular de ensino, sendo que 15 professores não responderam essa questão (6,55%). Portanto, a grande parte dos professores, ou seja, 187 (81,65%), não atua em escolas particulares, concentrando suas atividade de docência na rede pública de ensino.

Quanto aos segmentos de atuação, identifica-se que o registro realizado sobre os professores que atuam em outros segmentos reforça que a maioria deles atua somente de 1ª a 4ª série, ou como também denominado, na 1ª etapa Ciclo I à 2ª etapa do Ciclo II. Correspondente a 181 professores (79,03%), são os que não atuam em nenhum outro segmento. É importante observar ainda que apenas sete professores (3,05%) marcaram que atuam em 5ª a 8ª série e simultaneamente em turmas de Ensino Médio, como se pode verificar no gráfico que segue (número 5):

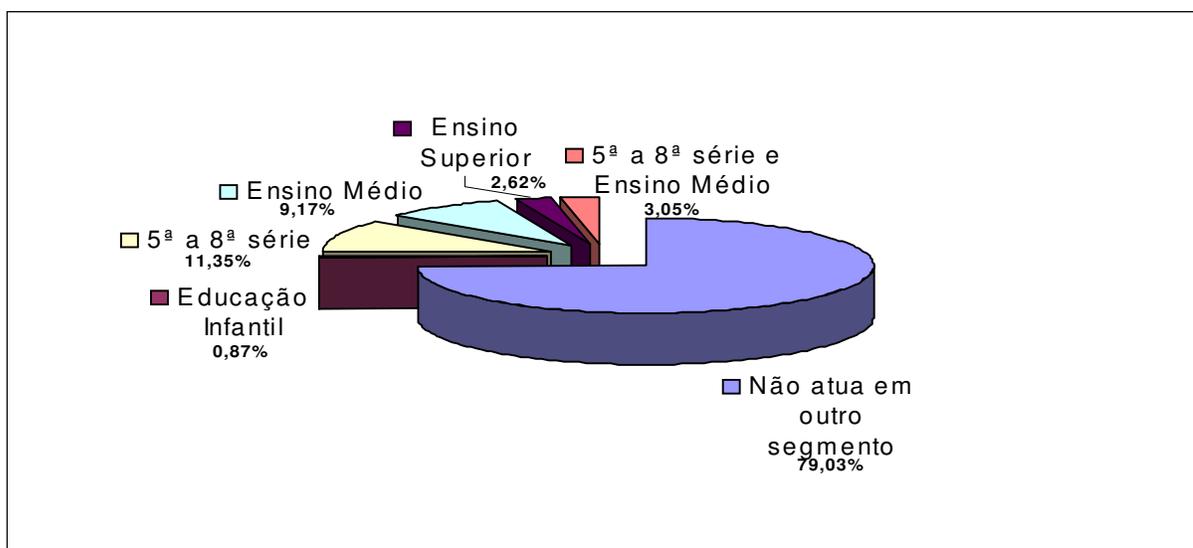


Gráfico 5 – Segmento de atuação dos professores
Fonte: Pesquisa da autora

Apresentados alguns elementos de identificação dos sujeitos, serão apresentados a seguir alguns resultados do trabalho de campo realizado, como primeiras aproximações na direção de dar identidade e voz a esses sujeitos quanto ao tema em foco: os livros didáticos.

3.3 O SIGNIFICADO DO LIVRO DIDÁTICO PARA OS PROFESSORES

Para compreender o significado que os professores sujeitos da investigação atribuem ao livro didático, foram utilizadas informações obtidas na segunda parte do questionário, em questões fechadas, mas também as respostas dadas pelos entrevistados.

Entende-se a escola como “local de aprendizagem em termos de cultura, de conceitos e aprendizagem, em termos de vivências. Cultura enquanto toda prática social, comportamento de uma sociedade. E essa cultura é produzida com o tempo”. Essa definição, feita pelo Professor A durante uma das entrevistas, situa o universo desta pesquisa.

Observa-se, como já destacado nesta dissertação, que os sujeitos em uma pesquisa são colocados em xeque e por essa razão podem, por um lado, se sentir censurados e responderem o que consideram ser valorizado e, por outro lado, digam

o que realmente acreditam, mesmo sejam censurados ou desprestigiados pelos outros. Será possível verificar esse aspecto com maior profundidade nas questões do questionário propostas para checar as respostas anteriores, observando se as respostas se contradizem.

Apresenta-se, a partir daqui, a segunda parte do questionário, realizada com questões fechadas sobre o significado do LD para os professores.

Quanto ao uso do LD em sala de aula verifica-se que os professores em sua grande maioria revela utilizar o manual didático.

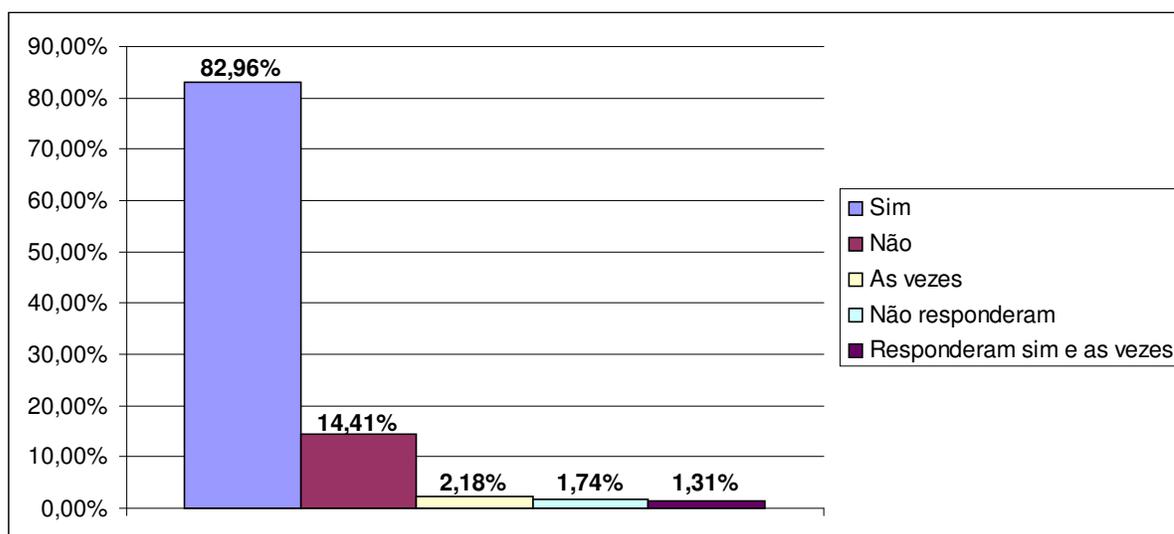


Gráfico 6 - O uso do Livro Didático em sala de aula
Fonte: Pesquisa da autora

São 190 professores (82,96%), enquanto 33 (14,41%) afirmam não fazer uso desse material. Esse conjunto de professores que não utiliza o LD - apesar de representar um percentual menor do que os que utilizam - merece uma pesquisa mais aprofundada verificando se e é ou não um número significativo, principalmente, pelo fato de o livro ser dado gratuitamente pelo governo. Questiona-se, também, como ficam esses alunos que não recebem os livros dados para os alunos das outras classes? E, se os professores dizem valorizar o LD porque não o utilizam?

É possível verificar a valorização do LD nos depoimentos dos professores, durante as entrevistas, ao definirem o livro didático como

um instrumento muito importante para o trabalho pedagógico. Ele norteia o trabalho. Ele não deixa com que o professor se perca. O livro não é o único instrumento na sala, tanto que você trabalha com o livro e vai muito além do livro (Prof. A).

O livro didático é um suporte. A gente usa como um suporte pra trabalhar aspectos da aprendizagem que a gente não dispõe de material. A gente não tem material disponível pra trabalhar na escola então o livro didático vem suprir essa necessidade (Prof. B).

É uma ferramenta que a gente pode usar sempre que necessário, sou fã dele, gosto, gosto muito dele, acho que sem ele ia empobrecer muito a sala de aula, ainda mais na nossa clientela que não tem acesso a eles. Em outros locais, escolas particulares talvez não sejam assim, porque eles têm riqueza de materiais em casa mas aqui ele é fundamental (Prof. C).

O LD eu acho que é um apoio, uma ferramenta, aliás, essencial para o professor e para o aluno também (Prof. D).

Os professores definem, assim, o LD como um recurso importante para o trabalho pedagógico, como afirma o Professor B, “Eu acho que o valor social do livro didático é você ter diferentes visões e trabalhar a questão da cidadania, de você se reconhecer. Ele leva a você perceber o que é cidadania e reconhecer o valor”. O professor continua dizendo que o livro é um bem material porque é algo concreto para trabalhar e também é simbólico, porque faz com que o aluno perceba que o que ele está aprendendo na escola.

No entanto, acrescentam que o LD, apesar de ser utilizado em sala de aula, não é o principal material. Pode-se perceber que os professores consideram o LD como mais um recurso da prática pedagógica.

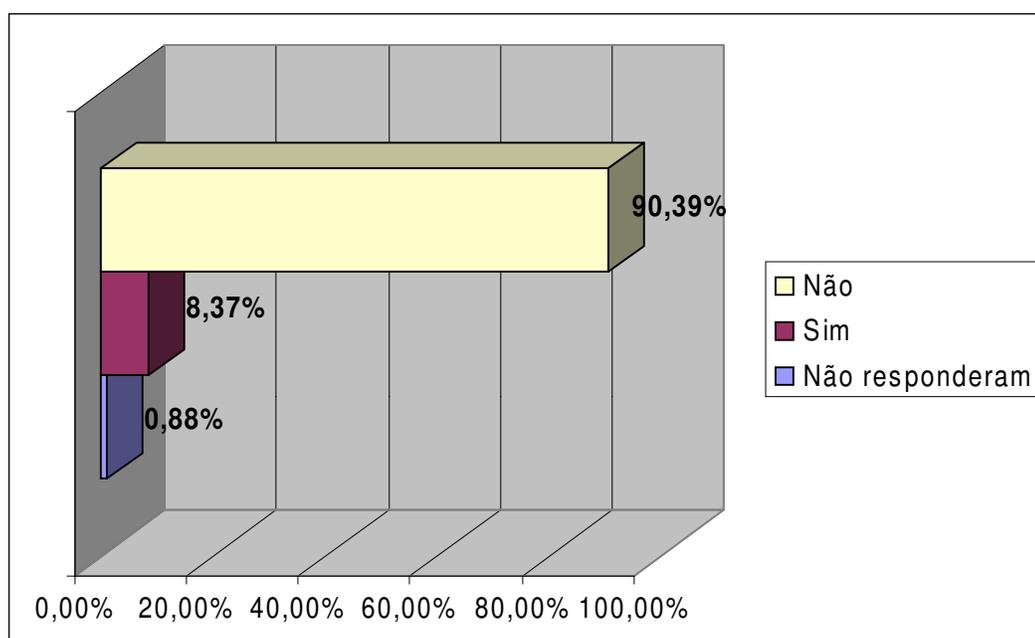


Gráfico 7 – O livro como instrumento principal em sala de aula
Fonte: Pesquisa da autora

Assim, segundo os professores, o LD não é o principal instrumento do trabalho pedagógico e sim um dos recursos utilizados em sala de aula, diferentemente do que se encontra nas pesquisas anteriormente realizadas por Batista e Val (2004). Foram 207 professores (90,39%) que assinalaram não utilizar o LD como material principal e apenas para 20 professores (8,37%) o LD é considerado o principal material em sala de aula.

Nessa direção, identifica-se que, mesmo assim, tanto nas entrevistas como nos questionários, os professores demonstram valorizar o LD manifestando diferentes razões para isso, mas alegando principalmente que o livro é importante pela precariedade de material presente na escola pública e até mesmo na vida desses alunos das classes mais populares. Os docentes afirmam:

É importante pela falta de material do aluno, pela falta do aluno ter contato com esse tipo de material e conseguir tirar informação dele. Muitos alunos não têm livro nenhum em casa, a escola não tem uma biblioteca bem organizada ou bem suprida que os alunos possam pesquisar, então o livro didático é um material importantíssimo pra criança ter acesso a um material de qualidade científica (Prof. A).

Eu aproveito o livro didático e muito, principalmente Língua Portuguesa. História, Geografia e Ciências também sempre uso. E hoje mais que em outras épocas por causa dos textos, você tem uma variedade de textos, você já tem um trabalho pensado. A questão do material pra uso do aluno em sala de aula é precário na escola pública, inclusive eu acho que esse é um problema que o aluno da escola particular ele tem apostila, ele tem o livro pra consumir durante aquele ano ou por bimestre, não sei depende por semestre e é um aluno que tem aquele livro na mão pra acompanhá-lo. E o aluno de escola pública que deveria ter um livro consumível, na minha interpretação não poderia ser só na alfabetização, eu acho que teria que ser pra todos. Acho que é uma injustiça até com os nossos alunos porque o professor às vezes não usa porque o aluno tem que copiar, levar para casa, enfim, dá um trabalho para mexer com aquele livro. E muitas vezes o professor não aproveita (Prof. B).

Além de destacarem a importância desse material pedagógico, os professores manifestam, também, que fazem uso do livro em sala de aula. Segundo eles, o LD não é o principal instrumento de seu trabalho e eles explicam que esse material deve orientar o seu dia-a-dia em sala de aula, mas não ser o único instrumento de sua prática pedagógica. O Professor A afirma que o material didático “nor-teia o trabalho. Ele não deixa com que o professor se perca no trabalho. Delimita quais são os temas importantes a serem trabalhados em cada série, dá sugestões de atividades e por isso nor-teia o trabalho do professor. O livro não é o único instrumento na sala, tanto que você trabalha com o livro e vai muito além do livro”.

A fala revela a autonomia e a autoridade do professor como sujeito responsável por suas práticas. Nessa dimensão, o uso do LD está intimamente ligado às crenças, conhecimentos e práticas dos professores e secundariamente aos aspectos pedagógicos. Segundo Souza (1999, p.28), “A maneira através da qual o conhecimento está organizado no livro didático revela a expectativa de ter o professor enquanto seu principal ‘regente’, condutor ou controlador” e, é assim, nessa relação, que se estabelece o significado do professor com os manuais didáticos.

Também nos questionários a maioria dos professores afirmou utilizar diferentes materiais além do LD, sendo os principais, citados nessa ordem de prioridade: revista, jornal, livro de literatura, texto, vídeo, computador/Internet, jogo, material concreto, música, filme e cartaz. Selecionamos as falas dos professores entrevistados que também mencionam utilizar outros materiais além do livro. Esses materiais “complementam”, segundo eles, o que vem posto no LD:

O livro que hoje nós temos, por exemplo eu trabalhei com eles iniciando o conteúdo de Ciências sobre o sistema solar, planetas, Terra, movimento de rotação, translação, então eu fiz um texto mais simples com linguagem mais acessível, devido às dificuldades que os meus alunos têm em Língua Portuguesa. Então, se eu for usar o linguajar dos livros de 3ª. série, eles vão ficar “boiando”. Eu montei um textinho pelo qual a gente se aprofundou, mas as atividades são em cima deste texto, e no livro a gente podia ilustrar melhor, ali eles podiam ver fotos de naves espaciais foto de astronauta, tinham os desenhos do sistema solar, dos movimentos que a Terra faz [...] Então eu usei isso, mas para ilustrar e eu deixei eles levarem o livro para casa, eles ficam loucos porque querem ver tudo, então eu deixo eles levarem para casa e já aviso, olha precisam levar porque quero que vocês olhem tudo que vocês quiserem, leiam aquilo que vocês tenham vontade, vejam todos os desenhos principalmente no final de semana. (Prof. C).

O depoimento do professor indica que esses sujeitos acabam exercendo uma atividade de sub-autoria desses materiais didáticos, adaptando textos, procurando completar os temas em estudo, propondo exercícios e enfim aproximando o livro do que consideram ser adequado às necessidades de seus alunos. Contudo, ao agirem dessa forma, os professores adaptam os livros para eles mesmos e de certa forma desconsideram os alunos, que acabam sendo tratados como objetos e não como sujeitos da prática educativa. Nessa direção, os professores justificam que isso é necessário “devido às dificuldades que os alunos têm”, o que, em certa medida, pode revelar também uma dificuldade dos próprios professores, despreparados para concretizar e articular as renovações do conteúdo e as inovações pedagógicas trazidas nos LDs. Ao adaptar os textos, um dos professores explica que é necessário

reescrevê-los, simplificando a linguagem: “se eu for usar o linguajar dos livros de 3.^a série, eles vão ficar boiando”, o que aponta que nas práticas escolares, os professores e os alunos são os elementos fundamentais da resignificação e seleção dos conteúdos e do conhecimento que desenvolve em sala de aula.

No entanto, corre-se o risco de que a adaptação feita por esses sujeitos nos LDs se torne, em última instância, uma condição objetiva de sub-aproveitamento do material didático, planejado, organizado e produzido por um ou mais autores. Os elementos estudados nesta pesquisa demonstram que a construção do LD pela cultura da escola não é diretamente determinada pela natureza do manual didático como produto da cultura escolar. Conclui-se que, ao assumir esse papel de sub-autoria do livro, o professor não está preocupado com a aprendizagem e sim com o ensino.

Outros depoimentos dos professores são representativos desse ponto de vista, dando visibilidade a esses sujeitos como outro elemento do código disciplinar:

Na verdade, como a gente faz um planejamento em conjunto, cada uma tem que fazer uma coisa diferente para fazer, e depois todo mundo faz a mesma coisa. Então, por exemplo, se vou trabalhar História, então a gente pega o livro tomando base pelo texto daquele livro e procurando, a gente procura na Internet, a gente faz pesquisa, procura outros materiais, apostilas, para que ele não fique só no livro, mesmo porque o livro não dá conta de tudo que precisa, né?! Usamos muito estêncil, xerox, a gente digita muita coisa também (Prof. D).

O livro didático é um suporte. A gente usa como um suporte pra trabalhar aspectos da aprendizagem que a gente não dispõe de material. A gente não tem material disponível pra trabalhar na escola, então o livro didático vem suprir essa necessidade. Os alunos gostam muito de trabalhar com o livro. Principalmente Geografia, Ciências [...] Agora vai muito também do jeito, da forma como o professor apresenta o livro. Quando o aluno entende a proposta do livro, então você apresenta o livro pro aluno, você mostra o que tem a oferecer, então depende muito. Quando o aluno descobre pega gosto pelo livro (Prof. B).

Essas afirmativas explicitam, por um lado, a consciência dos professores sobre a sua importância como intelectuais e produtores de conhecimento, ou seja, em certa medida, eles compreendem que o LD só se materializa a partir da ação humana. Ao dar sentido a esse instrumento, o professor sente-se responsável e capaz pelas práticas que desenvolve. Por outro lado, indicam que ao realizarem essas alterações nos LDs, os professores, de certa forma, estão subtraindo e subutilizando esses materiais. É importante destacar que o material didático carrega consigo o sentido de mercadoria, ou seja, é o resultado de regras de produção decorrentes de uma operação comercial estabelecida entre as editoras e as políticas

do Estado, e isso pode interferir nas estratégias e construção do conhecimento realizados pelos professores como principal agente na execução de sua função. Ademais, esses sujeitos selecionam e organizam os conteúdos, as atividades e as formas de trabalho que desenvolvem em suas salas de aula. Segundo Batista e Val:

A insuficiência do livro didático para resolver certos assuntos do planejamento e da condução de uma aula pode ser explicada por um dado oferecido nos informes da pesquisa: muitos professores consultados disseram que o livro didático é apenas uma de suas ferramentas de trabalho, ele é um auxiliar a mais na organização da aula. Essas são razões de peso para renunciar à suposição de que é possível, só com o livro didático, abarcar toda a tarefa de uma aula e circunscrever seu raio de ação (2004, p. 26).

Um dos professores, no entanto, considera que nem todos os profissionais da sua escola utilizam esses materiais diferenciados e nem sempre usam também o manual didático:

Eu não posso dizer que é 100%. Na minha escola, no turno da manhã, eu acho que professores que usam o livro e vão além do livro, eu posso dizer que são uns 30% da escola. Os demais professores eu acho que uns 50% usam pouco livro didático e os outros 20% usam só o livro didático. (Professor).

Na entrevista questiona-se sobre os 50% dos professores, se eles usam pouco o LD ou se usam poucos materiais que complementam o livro e o professor responde que "Eles usam pouco o livro. Geralmente fazem atividades que já têm de outros anos, preparam estêncil, alguma coisa assim". Na declaração do professor é possível verificar que, embora na maior parte das vezes os sujeitos façam uso do LD, muitos deles fazem adaptações e recortes seletivos de partes do livro e alguns deles, ainda, realizam trabalhos paralelos com outros materiais.

A Professora C exemplifica que os alunos da 3.^a série levam os livros para casa e relata que não podem escrever, trazendo à tona a questão do LD consumível em todas as séries. Mais uma vez identifica-se o professor como sub-autor do LD:

Acho que dá para trabalhar, porque eu não uso todas as atividades que o livro sugere. Às vezes até ele sugere algumas atividades e como eu transformo os textos na linguagem deles, algumas atividades acabam ficando meio assim, se eu for usar tal como está no livro. Agora o livro de Matemática deveria ser consumível. As atividades às vezes envolvendo gráfico, envolvendo tabela, ou envolvendo algum outro exercício, eu acho que o de Matemática deveria ser consumível. Até o de Língua poderia ser. Agora História e Geografia não há essa necessidade. Agora Português e Matemática sim, principalmente Matemática. Às vezes a gente faz em estêncil as brincadeiras, o dinheirinho para fazer alguma atividade que eles pegam muito mais fácil do que você ficar lá explicando quinhentas mil

vezes, quantas moedas de vinte e cinco ele precisa para ter um real [...] Brincando, fazendo as trocas, ele aprende em dez minutinhos (Prof. C).

Ao afirmar que cada escola tem a sua especificidade, o professor situa uma das características da cultura da escola. Outro professor apresenta também argumentos a favor do LD consumível:

Eu acho que se conseguisse que fossem livros consumíveis, o livro didático ia contribuir muito para o trabalho, porque nossos alunos não têm material, eles não compram nada, a escola tem cota, não têm um xerox à disposição, não tem uma impressora que você possa usar, então se a gente pudesse contar com o livro consumível de Pré a 4.^a série, nós teríamos, olha [...] eu acho que o nosso trabalho ia ser muito enriquecido. Deveria também retornar que cada etapa, cada série, tivesse autonomia pra escolher o livro, a sua coleção enfim, a coleção que vai mais ao encontro das necessidades daquela série. Porque às vezes a coleção é boa no olhar dos professores alfabetizadores, mas para os professores de 3.^a e 4.^a séries já não dá (Prof. A).

A fala do professor indica a preocupação com um melhor aproveitamento do livro pelo aluno. Como já registrado, no PNLD apenas os livros de 1.^a série são consumíveis, os demais de 2.^a a 4.^a séries, não consumíveis, não permitem que o aluno escreva e resolva as atividades e exercícios propostos no próprio livro. Para o MEC isso permite que o livro dessas séries seja reutilizado por 3 anos até o próximo envio. Para o professor esse formato cria dificuldades no dia-a-dia em sala de aula. A afirmação da preferência pelo livro consumível vem mesclada a uma afirmação da falta de condições materiais da escola pública. Essas restrições incidem nas condições de trabalho do professor e apontam uma das razões da aceitação pela maioria dos professores quanto ao uso do LD.

Para justificar, os professores identificam as vantagens que consideram existir no uso do LD:

- Você tem um material pronto, você tem ilustrações, você tem fotos, tem recurso visual que ilustra teu conteúdo, você tem sugestões de atividades diferentes das que você faz, você tem possibilidade de colocar outras atividades em cima daquelas.
- A parte gráfica deles, que chame atenção. Porque o aluno primeiro, até os da 4.^a série mesmo eu vejo, eles abrem o livro e a primeira coisa que chama a atenção é a parte gráfica. Desenhos muita coisa que chame atenção para aquele assunto.
- Uma das vantagens é assim se o livro for bom você consegue fazer mais coisas em menos tempo.
- Outra vantagem é que esses conhecimentos que eles não têm, várias coisas, mesmo que o livro não seja tão bom assim, mas como a gente sabe no caso da nossa escola que eles não vão ter em outro lugar, se não tiverem acesso aqui no livro da escola, é uma vantagem muito boa. Esse acesso que eles vão ter a alguns conteúdos que, alguns assuntos que eles não teriam. Porque, por exemplo, dependendo do assunto, por mais que

você faça um xerox, um estêncil bem feitinho, nunca vai ficar assim bem ilustrado, bonitinho como o livro.

– O bom é assim: a atualidade dos temas, as relações que esse livro possibilita, relacionar uma área com a outra, um assunto com o outro, a possibilidade de aprofundamento no tema, tem livros bons que dão abertura pra isso, digamos uma certa possibilidade assim de dar um caráter lúdico às vezes também pro trabalho, não fica aquela coisa séria, chata.

Algumas dessas contribuições do manual didático também foram evidenciadas na pesquisa realizada por Lerner, que registra que esses recursos devem:

– oferecer ao professor um repertório de atividades relacionadas a conteúdos relevantes da área que os alunos podem resolver por si só ou em grupos com pouca intervenção do professor. Nesse sentido, o livro constitui um aporte à organização e condução da aula porque permite que o professor dedique parte de seu tempo atendendo mais de perto os alunos que mais precisam (isto é, atendendo à diversidade).

– funcionar como fonte de informações, apresentando conteúdos sistematizados em relação às diferentes noções estudadas. Desse modo, o livro pode contribuir tanto (apud BATISTA; VAL, 2004, p. 131).

Já as desvantagens e críticas feitas em relação ao LD trazidas pelos professores foram:

– A desvantagem em relação ao livro didático é quando ele é mal escolhido. Daí, não é questão do livro, é questão da postura do professor quando ele escolhe mal, porque você fica com um elefante branco, fica com um material que não pode trabalhar (Prof. A).

– O livro didático delimita quais são os temas importantes a serem trabalhados em cada série, dá sugestões de atividades e por isso norteia o trabalho do professor (Prof. B).

– O maior problema dos livros eu acho que são as atividades, além dos textos [...] Alguns são bem complexos, sabe? Até para a gente às vezes você tem que digerir o que está escrito ali para depois passar para os alunos. Claro que você não vai sempre ficar assim, como eles não têm muito acesso às coisas vão ficar assim no “feijão-com-arroz”, não, mas às vezes, algumas coisas são muito complexas para eles (Prof. C).

– As atividades eu acho que são muito só perguntas, perguntas, perguntas. Acho que tinham que ser bem mais diversificadas, tanto que estava falando com as meninas esses dias pra ver se a gente encontrava assim alguns livros que tivessem mais atividades e menos textos, ou fossem só atividades porque as vezes na mesma unidade tem cinco, seis, sete textos e duas perguntinhas de um texto, duas perguntinhas do outro, sabe?! Explorar mais, a gente faz assim trabalhando, por exemplo, o futebol, então a gente explora um monte e o livro não faz isso. É bem limitado (Prof. D).

Parte dessas desvantagens manifestadas pelos professores surge pelo pressuposto de que o LD se apresenta, para esses sujeitos, como um discurso da verdade. A sua formulação traz a crença de que existe algo pronto, com poder e que, de certa maneira, retrata a completude dos sentidos. Segundo Coracini (1999,

p. 52), o manual didático “funciona como portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos”.

Outro aspecto advindo dessas críticas é a condição que essas obras, mesmo consideradas como portadoras de verdades, trazem para os professores: de adaptá-las tornando-as, segundo eles, funcionais. A alteração dos modelos preestabelecidos, geralmente seguidas de novas produções feitas pelos professores para o trabalho em sala, permitem que não recebam os LDs como embrulhos “prontos e acabados”. Por outro lado, corre-se um risco de que, envolvido em suas rotinas diárias, esses professores não tenham condições concretas para pesquisarem e produzirem conhecimento, fragilizando, dessa forma, o material didático que trabalham com seus alunos.

Quanto a obrigatoriedade do uso do LD na escola, o Professor A afirma:

Tem uma proposta meio dúbia: às vezes falam que é para usar e no outro ano dizem que não é pra usar. Vai muito de acordo com o que o pessoal do Núcleo fala. O ano passado a Prefeitura fez um material de Pré-escola, um material muito bom de Matemática que as pessoas estavam trabalhando e o pessoal do Núcleo mandou parar de trabalhar com aquele material. Eles mandam e depois o pessoal do Núcleo disse que não era para trabalhar. Agora esse ano não foi mais o material.

Essa desvalorização do LD é reforçada pela fala do Professor B, que revela a crítica feita a essas obras em um período histórico em que se valorizava o trabalho com outros materiais e de acordo com a realidade escolar, e o livro era muitas vezes entendido como empecilho para atingir essa expectativa:

Sabe o que acontece também, o livro didático foi muito malvisto e ele ainda é malvisto pela equipe pedagógico-administrativa das escolas. Ao longo dos anos nunca foi incentivado o uso do livro didático, pela Secretaria nunca. Teve momentos inclusive que foi pedido pra não usar o livro didático. Coisa que eu também nunca entendi direito. Em determinados períodos o livro didático foi relegado como se fosse um objeto de enquadramento do trabalho em sala de aula: “Ah ela é professora muito do livro didático!”. Então o professor, estou falando pela minha prática, ele não foi levado a usar o livro didático, a tirar tudo que o livro didático possibilita, esgotar as possibilidades oferecidas pelo livro didático. Até mesmo pra usar o livro didático, porque você tem que saber como usar, você não precisa ficar amarrada a ele, ele te abre as portas (Prof. B).

De certa forma essa desvalorização do LD na posição assumida pelo Núcleo de Educação causa insegurança nos professores, que não sentem apoio da secretaria de Educação a respeito do uso desses materiais. Mesmo assim, os professores explicitam que apesar de não ser obrigatório o uso dos LDs a maioria deles trabalha com esse material e afirmam considerar que os livros atuais

melhoraram. Essa melhora é justificada por eles principalmente pela valorização dos projetos gráficos, parte iconográfica e impressão dos livros atuais.

Segundo Cuesta Fernandez,

entre os anos setenta e os oitenta, as modificações nos formatos e diagramação, além de expressar melhoras na tecnologia das artes gráficas, manifestam uma crescente preocupação pelo uso abundante da imagem que vai tirando espaço do texto escrito. Esta iconografia de cor e de nova espécie introduz uma mudança nas formas de transmissão cultural e representa um propósito de adaptação, muito superficial, à cultura dominante. Em todo o caso, as imagens paulatinamente deixam de desempenhar uma função vital ao texto, como havia sido moeda corrente até esse momento, e se elevam a categoria de componente principal do aparelho pedagógico dos novos manuais. (1998, p. 115, tradução nossa).

Aprofunda-se essa questão com os professores descrevendo o que melhorou em relação à estrutura física dos livros, parte gráfica, imagens e fotos e os docentes rapidamente afirmam questões sobre a qualidade dos materiais didáticos produzidos pelas editoras atualmente. O Professor A destaca a melhora:

Ah sim, com certeza. Os livros melhoraram bastante. Melhoraram assim: em termos gráficos, uma diferença de mil por cento, em termos de conteúdo, eles estão muito mais atentos a relacionar o conteúdo com a vivência do aluno, os conteúdos estão mais integrados, antigamente eles eram conteúdos soltos e muito mecânicos e hoje já tem um avanço bem grande.

É possível verificar que esse é um ponto trazido por grande parte dos professores, ao destacarem as melhorias em relação a esses materiais:

Os livros didáticos de hoje são bem mais atraentes, o encaminhamento metodológico é mais detalhado. Principalmente os livros de Língua Portuguesa eles abrem o leque do estudo de vários aspectos da língua, diferentes formas de expressão, na questão da tipologia textual ele contempla todas, abre espaço pra produção escrita, pra expressão oral. São aspectos que os livros mais antigos tinham, mas não eram tão ricos. Sem falar na parte gráfica, que é muito melhor, a qualidade do papel. Hoje os livros são mais completos, fazem relações com outras disciplinas, então é um livro mais rico, mais atraente, aprofunda de forma melhor os conteúdos (Prof. B).

Segundo informou o Professor C, nem todas as mudanças foram positivas e faz uma crítica mesmo afirmando também que os livros melhoraram:

são computadorizados, com desenhos mais quadrados, mais gráficos. Acho que perdeu um pouco aquele encanto dos desenhos gorduchos, dos desenhos mais infantilizados, que tinham antigamente. Um coisinha mais lindinha, mais infantil. Muita influência daqueles desenhos japoneses, os rostos mais triangulares, umas coisas assim, diferentes. Eu não gosto daquele desenho muito louco assim [...].

Um aspecto importante a perceber é que está claro para os professores o quanto os LDs são mais efêmeros que outras obras, já que eles afirmam que os livros se desatualizam rapidamente, sugerindo inclusive uma permanência por um menor tempo (do que os três anos estipulados no PNLD), portanto, considerando a importância da atualidade necessária no material didático. Essa questão se potencializa por dois motivos principais: primeiro, o fato de o livro ser produzido três anos antes de chegar às escolas, tempo utilizado pelo MEC para as inscrições, entrega pelas editoras, análise do MEC, elaboração do Guia, escolha dos professores, comercialização e entrega das obras. E, segundo, pelas mudanças pedagógicas intensas que mudam as práticas na escola e que em certa medida não acompanham o trabalho desenvolvido pelos professores. Mesmo tendo incorporado essas novas tendências pedagógicas, os livros não são aceitos sem restrições pelos professores, que muitas vezes os consideram difíceis e distantes da sua realidade. Isso também é possível verificar nos depoimentos dados sobre a necessidade de se retomar questões consagradas pelas práticas tradicionais e abandonar algumas novas tendências, que acabam sendo considerados meros “modismos” por parte de alguns professores. Dessa forma, mesmo apresentando desvantagens em relação aos LDs, os professores consideram que esses materiais melhoraram nos últimos anos.

Foi possível constatar também a preocupação e preferência dos professores em realizar a análise direta das obras para a escolha dos LDs. Esses sujeitos indicam, em sua fala, que o Guia do Livro Didático é usado na maioria das vezes apenas pela equipe pedagógica de suas escolas:

O Guia é usado como parâmetro para a seleção dos livros pela equipe pedagógico-administrativa. É parâmetro para a equipe por que na última seleção que eu participei foi assim, a equipe pedagógica selecionou os livros. É pré-selecionado pela equipe pedagógica. Uma coisa que deu pra perceber é que ela foi atrás do Guia. A partir do Guia é feita essa pré-seleção. Não, o guia não chega para todos os professores. Acho que no último programa chegaram 5 para a escola. Mas não dá nem tempo de você ver o guia ou você analisar a obra.

Ao serem questionados se utilizam outros materiais em sala de aula além do LD a maioria dos professores respondeu afirmativamente (90,40%). Essa posição coincide com o que foi observado anteriormente, especialmente relacionado com as restrições que o professor faz ao livro didático.

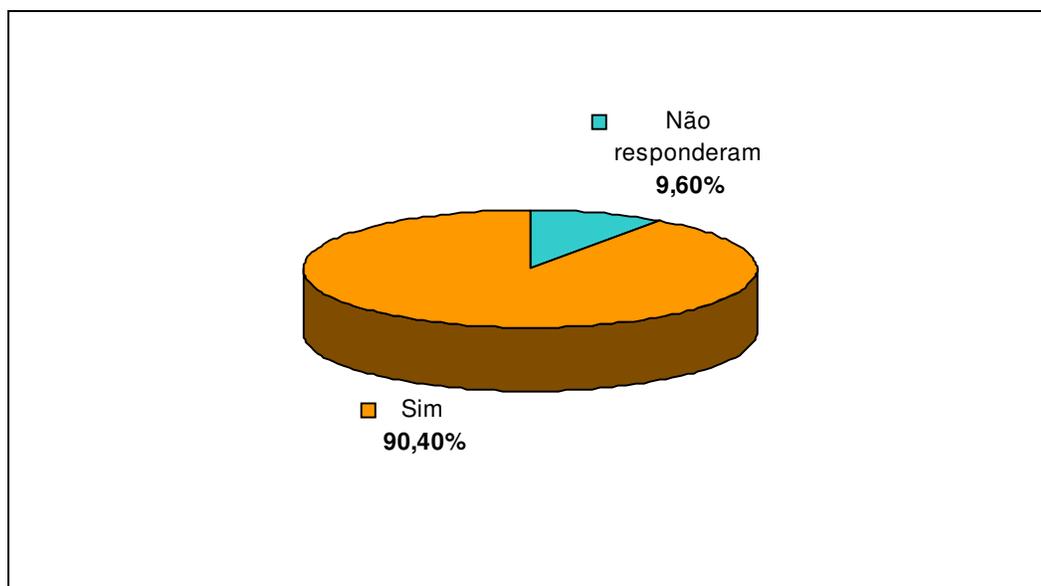


Gráfico 8 – Uso de outros materiais além do livro didático
Fonte: Pesquisa da autora

Os principais materiais mencionados pelos professores fazem parte de um largo espectro de categorias, entre as quais predominam as revistas (42,79%) e os jornais (38,42%), confirmando o que argumentam sobre a necessidade de ensinar com diversos recursos, não apenas livros.

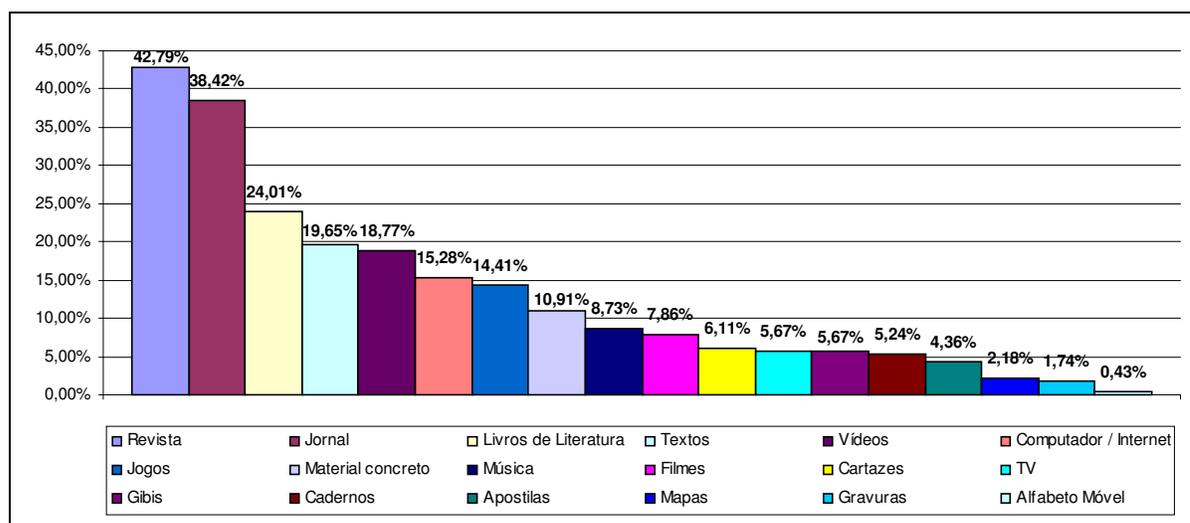


Gráfico 9 – Outros materiais usados pelos professores em sala de aula
Fonte: Pesquisa da autora

O depoimento de um entrevistado demonstra o que reflete o pensamento também de grande parte dos professores que responderam ao questionário:

Na verdade como a gente faz um planejamento em conjunto, cada uma tem que fazer uma coisa diferente para fazer, e depois todo mundo faz a mesma coisa. Então, por exemplo, se vou trabalhar História, então a gente pega o

livro tomando base pelo texto daquele livro e procurando, a gente procura na Internet, a gente faz pesquisa, procura outros materiais, apostilas, para que ele não fique só no livro, mesmo porque o livro não dá conta de tudo que precisa né?!

As respostas dos professores indicam que pode ocorrer uma oscilação entre, certo efeito de censura decorrente de a questão tratar de um documento oficial do MEC de um lado e um interesse de afirmação do conhecimento do docente sobre os PCN, de outro lado.

A análise das declarações dos professores registradas nos questionários permite, ainda, levantar um conjunto de questões sobre o significado do LD para esses sujeitos. Lança-se, dessa forma, um olhar sobre a sala de aula por meio do LD buscando visualizar, como destaca Lerner:

as possibilidades que tem o livro didático – o livro que gostaríamos que existisse – de contribuir para a transformação do ensino estão estreitamente ligadas às condições institucionais e, portanto, também às condições geradas pela política educacional (apud BATISTA; VAL, 2004, p. 135-136).

Na parte final do questionário foi reservado um espaço para que os professores registrassem suas observações a respeito do LD. Obteve-se resposta de 33 professores (14,41%) que dentre outras questões destacaram:

- a) o livro é um recurso a mais em sala;
- b) em algumas escolas existe um desperdício de dinheiro público em relação aos LDs, pois o final deles é na biblioteca ou vendidos como material reciclável;
- c) o profissional deve educar com diversos recursos, não apenas livros.

Dessa forma, procurou-se trazer o LD como um elemento constitutivo do “código disciplinar”. Considera-se, também, imprescindível, que o professor possa analisar as formas de aprendizagem que podem ser apreendidas a partir desses materiais. Segundo Garcia e Schimdt (2001) é preciso evitar o equívoco de considerar que o LD sem a intervenção do professor possa atender plenamente ao processo pedagógico. Ainda nessa direção, as autoras afirmam que:

é possível reconhecer o mesmo tipo de equívoco quando se supõe que se pode garantir e avaliar os *saberes aprendidos* pelos alunos a partir do que se estabeleceu como *saberes a serem ensinados* - como se faz nas propostas curriculares - desconsiderando-se o papel importantíssimo de mediador que o professor exerce entre essas duas instâncias da transposição didática e desconhecendo-se a natureza dessa atividade de mediação. Assim, diretrizes curriculares não podem ser tomadas como única referência de avaliação dos alunos, com a finalidade de determinar a

qualidade das escolas, sejam elas públicas ou particulares. (GARCIA; SCHIMDT, 2001, p. 146).

Finalmente, considero que nos questionários e nas entrevistas foi possível perceber que os professores apresentam uma visão crítica diante do LD, identificando suas qualidades, suas limitações e ainda suas inadequações. Isso também foi observado na pesquisa sobre LDs de Língua Portuguesa realizada por Lerner:

Os professores – como mostrou a pesquisa – possuem uma posição crítica diante do livro didático, percebem suas lacunas e suas limitações. Eles vêem a necessidade de substituir atividades que oferecem e incorporam alternativas compatíveis com o nível de seus alunos. Que salto qualitativo será possível quando os professores puderem exercer esse espírito crítico com outra concepção de leitura e escrita e com outro modelo didático? (apud BATISTA; VAL, 2004, p. 136).

Tomando-se a perspectiva de Cuesta Fernandez (1998), estabeleceram-se três momentos para investigar o LD a partir do conceito de código disciplinar. O primeiro é o LD como um elemento visível que ganha significado socialmente, o segundo é o LD como um elemento invisível que precisa ser apreendido nas falas dos professores ao revelarem as suas práticas em sala de aula, situando-as e interpretando-as no contexto em que se inserem. Obtiveram-se elementos na pesquisa empírica que possibilitou considerar a ampliação do conceito de “código disciplinar”, definindo o professor como um elemento do texto visível do código disciplinar, ou seja, um sujeito que existe, se pronuncia e tem vida própria. Nesse terceiro momento, os professores ganham força na pesquisa, na medida em que suas falas são valorizadas, na busca de uma melhor compreensão das escolhas que realizam.

Tais elementos serão explicitados no Capítulo 4 e podem ser compreendidos como reflexões a respeito das escolhas feitas pelo professor sobre o LD.

4 LIVRO DIDÁTICO E ESCOLHAS DO PROFESSOR: DESCOBERTAS E RELAÇÕES

Esta investigação dirigiu-se às escolhas dos professores, na busca de compreender como eles consideram os livros didáticos, como se organizam e realizam a seleção desses materiais, como estabelecem os critérios de seleção para o PNLD e, finalmente, identificando outras escolhas que estão relacionadas ao LD e que estes sujeitos também realizam no interior das escolas. A pesquisa sobre o processo de escolhas e decisões feitas pelos professores teve o sentido de se levantar elementos constitutivos do processo pedagógico que se produz em torno dos “textos visíveis” concretizados no LD e utilizados por esses professores.

Buscou-se, portanto, compreender as tramas que constituem sentidos na cultura da escola e evidenciar a multiplicidade de vozes desses sujeitos a respeito das escolhas que realizam e o que elas envolvem, relacionando-as com as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos frente às novas exigências decorrentes de formas de aprendizagem cada vez mais complexas que compõem o cotidiano escolar.

Assim, desenvolveu-se uma análise que permitiu colocar no centro da reflexão as escolhas do professor e compreender de forma mais aprofundada as legítimas motivações, os compassos e descompassos educacionais, as ações das editoras, as possibilidades e limites trazidos pelas políticas públicas do livro, procurando, dessa forma, dar sentido às situações concretas, isto é, aos significados da vida política, social e cotidiana desses sujeitos, na direção do que afirma Cuesta Fernandez: “é premissa obrigatória a compreensão dos processos educacionais como processos sociais (mais que individuais) nos quais a ação intersubjetiva desencadeia diversas situações de aprendizagem, que incidem na consciência”. (1998, p. 228, tradução nossa).

A primeira perspectiva definidora da direção da pesquisa refere-se às escolhas relacionadas diretamente ao LD. Mesmo existindo um número significativo de pesquisas sobre os manuais didáticos, alguns focos têm sido menos privilegiados. Como afirmam Bufrem, Schmidt e Garcia

no Brasil, os estudos sobre publicações didáticas têm sido realizados por pesquisadores e especialistas das várias áreas do conhecimento e têm

privilegiado, especialmente, a análise dos manuais destinados a alunos. Tanto na sua versão tradicional impressa, como em ambiente eletrônico, o manual escolar – identificado como currículo editado – constitui um elemento central da cultura da escola. (2006, p. 121).

Da mesma forma, pode-se chamar a atenção para o fato de que a revisão bibliográfica realizada para esta dissertação revelou a presença ainda restrita de investigações sobre as relações entre os professores e os livros didáticos, seja do ponto de vista da escolha, seja do ponto de vista do seu uso em sala de aula. Considera-se interessante e necessário, portanto, aprofundar o conhecimento sobre esses aspectos, optando-se nesta pesquisa por privilegiar a análise das escolhas dos professores relacionadas às possibilidades e limites do LD, considerando-se o seu papel de mediador entre esse suporte didático e as atividades de ensino.

Ao lado dessa perspectiva central, uma outra perspectiva ficou evidenciada a partir da realização do trabalho de campo: as escolhas feitas pelo professor, que envolvem outras questões da escola e não especificamente o LD, mas que se relacionam a este recurso. É nesse quadro mais aprofundado de análise que tais escolhas feitas pelo professor se evidenciam como relevantes para compreender os processos de seleção dos manuais escolares nas escolas. Tomá-las a partir do ponto de vista dos professores, concordando com Cuesta Fernandez, significa:

compreender a renovação do ensino como o resultado de uma revisão profunda de sua formação profissional, de uma reformulação do valor e finalidade socioeducativos da ciência e de uma auto-reflexão axiológica acerca de sua função sociocultural como detentores e administradores de poderes e saberes. A dimensão profissional, a científica e a axiológica, comportam momentos inseparáveis da reflexão e da prática. Isto pode nos ajudar a questionar e atuar criticamente frente ao lacerante limite que a escola, na era do capitalismo, impõe à ação docente: submeter o uso do conhecimento socialmente acumulado às formas classistas de distribuição do capital cultural. (1998, p. 230, tradução nossa).

Essas dimensões da prática docente, que se busca aprofundar nesta pesquisa a partir das questões trazidas nas entrevistas e questionários, permitiram identificar o envolvimento dos professores e a importante contribuição desses sujeitos que trazem à tona seus valores, posições intelectuais e culturais, críticas, sugestões, razões e acima de tudo esperanças que movem o ser humano na busca de superações.

Dessa forma, foi possível perceber que os professores, nas entrevistas, revelaram situações que expressam diferentes relações, incluindo-se relações de dominação e forças simbólicas, trazendo os motivos e razões de suas escolhas e

ainda questões sobre as suas práticas, que descrevem de forma simples, porém profunda. Destaca-se que esses mesmos professores nos questionários trouxeram informações que, ao serem exploradas nas entrevistas, foram resignificadas, apresentando razões e implicações anteriormente não reveladas. Assim, os professores entrevistados fazem parte do universo que respondeu inicialmente aos questionários.

Uma situação específica, que apresenta a importância do segundo nível de análise sobre as entrevistas, relaciona-se ao interesse em investigar se o Guia dos Livros Didáticos é usado como referência para a escolha. Os professores afirmam que “sim” ao responderem ao questionário; no entanto, nas entrevistas os mesmos professores esclarecem que esse “sim” se referia ao uso feito pela equipe de coordenação e não por eles, descrevendo ainda os argumentos que explicam por que esse processo ocorre.

Finalmente, na tentativa de aprofundar o ponto de vista trazido por esses sujeitos sobre as suas escolhas do livro didático e, assim, apreender elementos dos “textos visíveis” e “textos invisíveis” que constituem as práticas docentes, a análise se estrutura a partir de quatro pontos principais:

- a) os professores e seu ponto de vista sobre a relação entre livros didáticos e conhecimentos a serem ensinados;
- b) os professores e seu ponto de vista sobre o PNLD;
- c) a relação dos professores com as editoras;
- d) os professores e a escolha do livro didático: formas de organização na escola, motivos, razões e critérios.

Aprofunda-se, a partir dos próximos itens do capítulo, a análise dos dados trazidos na pesquisa de campo, utilizando-se informações obtidas por meio dos dois instrumentos – questionários e entrevistas.

4.1 OS PROFESSORES E SEU PONTO DE VISTA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LIVROS DIDÁTICOS E CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS

As escolas brasileiras têm sido envolvidas, nas últimas décadas, em mudanças e reformas no ensino. Essas reformas curriculares propõem diferentes

conjuntos de saberes a serem ensinados aos alunos e, por isso, estabelecem princípios que passam a orientar as práticas escolares. Podem estas mudanças estar repercutindo nas escolhas dos LDs feitas pelos professores no PNLD?

Essa questão foi privilegiada nos instrumentos de pesquisa utilizados na direção de compreender possíveis relações entre as mudanças que vêm ocorrendo com os LDs produzidos nos últimos anos em decorrência das propostas pedagógicas que têm sido tomadas como referência para a organização desses materiais – tais como os indicativos propostos nos PCN, produzidos por iniciativa do MEC desde a última metade da década de 90 – e as formas pelas quais os professores escolhem os livros didáticos, particularmente levando em conta os conteúdos de ensino.

É importante destacar que essa questão aponta para elementos a considerar quando o tema é LD, currículo e conhecimento, concordando-se com a afirmativa de Garcia e Schmidt sobre currículo:

Ao aceitar a idéia de que as normas educacionais oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação original, mas que são recebidas e interpretadas dentro de uma ordem institucional existente no espaço escolar, pode-se reconhecer os inúmeros desafios que educação coloca hoje aos pesquisadores, inclusive na direção de compreender como é que as políticas neoliberais se expressam nas ações no interior da escola. [...] Tais reformas têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como "entidade", corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola (2001, p.145-146).

Identifica-se, assim, que nas décadas de 1980/90, ocorreram importantes discussões sobre a educação, dentre elas sobre as propostas curriculares. Entram em debate as discussões de caráter psicológico e pedagógico sobre o papel do sujeito que aprende e as novas formas de se compreender o ensino que resignificam o termo currículo, como destacam ainda as autoras:

Entendendo, ainda, que o significado do termo currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere, incluindo-se o contexto de aula, é possível compreender a importância que as formas de pesquisar "na" sala de aula poderiam ter para as discussões voltadas a reformulações curriculares que os sistemas de ensino vêm realizando ao longo das duas últimas décadas, no Brasil. [...] É importante destacar, por fim, que existem elementos novos a considerar quando são elaboradas novas propostas curriculares para os saberes a serem ensinados, elementos estes pertinentes aos próprios saberes, aos saberes presentes nos materiais de apoio didático, ou mesmo aos saberes presentes nas atividades produzidas pelos alunos (GARCIA; SCHMIDT, 2001, p.145-146).

Compreende-se que para entender melhor os saberes escolares é preciso considerar a cultura da escola, que permite entender o que se passa nos processos observados no interior das escolas, trazendo evidências de como esses processos são construídos nas relações mais amplas e como as suas diversas dimensões se entrecruzam. Dessa forma, mesmo existindo um currículo de referência, produto de processos de construção social, cada escola estabelece a sua proposta curricular e define os conteúdos mais significativos para o trabalho com a sua comunidade, em processos de seleção e transposição que hoje são importantes objetos de estudo no campo educacional, mas ainda pouco conhecidos em sua complexidade.

Isso exige uma compreensão diferenciada do significado que os currículos têm, como ressaltado por Forquin:

Embora durante muito tempo os processos de construção curricular tenham sido tomados como neutros e desinteressantes, hoje, entende-se que eles resultam, sempre, de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-los, ou, em outros termos, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam, desse modo, em relação ao processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado. Manifestam-se, também, do mesmo modo, em relação à sua transposição didática, quer dizer, ao modo pelo qual eles podem se tornar “efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações”. (1993, p. 23).

Ademais, currículo escolar não é grade de disciplina, pois envolve aspectos como concepção de educação, de professor e de aluno, a relação professor-aluno e a elaboração de projeto pedagógico. Assim, mais do que definir conteúdos de uma disciplina, as diretrizes curriculares devem ser tema permanente de reflexão, visto que a sociedade é dinâmica e muda rapidamente, ampliando e transformando seus conhecimentos. Mas como os professores são envolvidos nessas discussões?

Essa é uma das questões que está diretamente ligada à escolha do LD e, diretamente implicada com o projeto político-pedagógico da escola e com o currículo construído pelos professores. Acredita-se que uma formação sólida e diferenciada dos profissionais da educação, possa, realmente, interferir na definição de critérios e na escolha de um livro de qualidade. Mas, como ressaltam Batista e Val (2004), são várias as dimensões que se entrecruzam quando a questão é o livro didático e suas relações com o currículo:

Mesmo no quadro das fortes relações de conflito entre o Estado e seus especialistas, de um lado, e autores e editores, de outro, essa política de intervenção no currículo parece ter estreitado o controle da produção

editorial. É necessário, como já se indicou, conhecer se a definição do currículo apresentada pelos manuais está mais conforme às expectativas do Estado e dos especialistas. Mas é necessário conhecer também se estará mais conforme ao interesse de um grupo de agentes que participa das lutas pela construção do currículo: os professores e os educadores. (BATISTA; VAL, 2004, p. 18).

Se, por um lado, os conteúdos a serem ensinados são em larga medida definidos no jogo de forças entre os avaliadores especialistas contratados pelo MEC e as editoras interessadas em atender às determinações desse sistema de avaliação – e nesse sentido o LD mostra sua identidade como produto de mercado em uma sociedade capitalista - não se pode deixar de compreender que a mediação do professor ao selecionar e usar um livro didático em suas aulas se constitui em ação que efetivamente constrói o currículo em ação – e então é preciso entendê-lo na relação com outros elementos da cultura escolar e da cultura da escola.

Como já mencionado como um dos resultados desta pesquisa, para grande parte das escolas e professores, o LD tem sido ainda um dos recursos mais presentes no trabalho em sala de aula. Embora, segundo os professores, não seja o principal instrumento, é valorizado em suas práticas docentes e utilizado por esses sujeitos.

Outros resultados dessa investigação, que serão objeto desta análise, destacam:

- a) a melhoria dos LDs;
- b) a piora na qualidade da educação;
- c) se os conteúdos dos LDs são trabalhados pelos professores;
- d) os LDs atuais, considerados melhores que os de outros tempos;
- e) as mudanças ocorridas nas propostas pedagógicas;
- f) os conteúdos adequados aos alunos;
- g) as propostas metodológicas que atendem aos professores;
- h) reflexões sobre a situação atual do ensino.

Os professores, nas entrevistas, destacaram a melhoria dos LDs, no entanto, trouxeram, em paralelo, outra questão que, segundo eles é a piora da qualidade do ensino. Têm-se, assim, um paradoxo: como podem os professores afirmar que os LDs estão melhores e a educação está pior, se esse é um dos recursos utilizados por eles? Não deveria haver uma melhora da educação decorrente da melhoria da qualidade desses materiais? Para responder essas perguntas os professores expressam que se o LD estivesse sempre presente nas salas de aula e sendo

valorizado na escola, de certa forma, também poderia ter trazido melhorias para a educação.

É claro que, nessas afirmativas dos professores, encontram-se embutidas diferentes razões sobre a crença do uso do LD como um material que possa ser a solução para os problemas educacionais, podendo-se levantar como hipóteses: o fato de os professores ainda acreditarem que esses materiais trazem o conhecimento necessário para os seus alunos, (apesar das críticas que muitas vezes realizam como se pode ver no capítulo 3); o fato de compreenderem que as dificuldades dos alunos das escolas públicas podem ser sanadas com o uso de um LD; e ainda o fato de os conteúdos que fazem parte dos currículos das escolas estarem, em certa medida, contemplados nas obras escolhidas por esses professores.

Nessa direção, o que se percebe na fala dos professores é que consideram importante encontrar no material didático uma prática que valorize os seus conhecimentos e não apenas o conhecimento instituído como saber único, verdadeiro e acabado, presente ainda em alguns materiais didáticos apesar das várias mudanças pedagógicas a que foram submetidos. Essas mudanças não incidiram apenas sobre os LDs mas afetaram de forma drástica a prática pedagógica dos professores. Corroborando essa posição, o depoimento do Professor C explicita como essas mudanças pedagógicas afetam e dificultam atualmente o trabalho nas condições concretas vividas na escola:

Eu percebo que antes, a gente conseguia trabalhar mais conteúdos com os alunos, parece que hoje a gente está correndo atrás do prejuízo. Parece que o ensino está mais defasado hoje. Parece que a gente está sempre correndo atrás de suprir aquilo que está faltando. E antes dava a impressão assim que eles já vinham com mais bagagem. Parece que hoje está bem mais defasado. Eu posso dizer que hoje está bem mais fraco.

O professor afirma ainda que:

alguns livros de antigamente [...] traziam muito texto narrativo, só gêneros literários, que a gente chama agora. [...] pouquíssimos dos livros trazendo textos informativos, receitas, todos aqueles outros gêneros, tipologia também, não só gênero também, agora mudou muito, a gente até ainda confunde essa tipologia com os gêneros. É difícil você encontrar um de Língua Portuguesa, por exemplo, trazendo um texto informativo, hoje a gente não encontra mais, e até os livros de Ciências, História e Geografia trazem coisas mais regionais, alguns até que são de autores daqui, trazem algumas coisas de Curitiba, e tal, isso é mais agora, porque antigamente não tinha muito disso. (Prof. C).

Já o Professor A explica que: “A primeira coisa que dá pra notar é que a educação decaiu muito. Os alunos, eles não sabem [...] Os alunos que saem agora da 4.^a série, não conseguem estar no nível de alunos que há vinte anos estavam na 2.^a série”.

Essas afirmativas evidenciam as diferenças existentes entre a escola de ontem e dos tempos atuais. Segundo esses sujeitos, nessas últimas décadas as mudanças pedagógicas vieram com tal intensidade que resultaram na baixa qualidade do ensino público. Eles sentem as rupturas ocorridas, as quais determinam as necessidades e também as dificuldades vividas na escola atualmente. Com ligeiras variações, esse ponto de vista é compartilhado pelos demais professores, que explicitam semelhantes dificuldades. Não se reporta, aqui, apenas às políticas do livro e sim às políticas educacionais mais amplas que vêm massacrando os professores com mudanças constantes e estabelecidas de forma inadvertida, como se pode verificar no depoimento do Prof. B:

É bem diferente principalmente se você considerar os resultados. No começo a gente seguia uma linha mais tradicional, mas o trabalho nosso sofria menos interferências. O trabalho do professor em sala de aula sofria menos interferências de todas as naturezas: por parte da mantenedora e também pelas questões sociais, familiares que hoje são trazidas pra escola. A escola hoje não tem [...] não realiza o seu trabalho específico. A escola abraça todas as questões que emergem na sociedade, que de uma certa forma a sociedade tem que dar uma resposta. E hoje todas as questões são levadas para a escola. Então a função específica da escola, no meu entender, está descaracterizada, está diluída nesse mar de situações, de questões, de família, do social e a gente não está atingindo o resultado que deveria.

Essas afirmativas demonstram que os professores conseguem perceber, até certo ponto, aquilo que gostariam que tivesse sido mantido nos livros e o que, segundo eles, se perdeu ao longo dos anos decorrente das várias tendências pedagógicas estabelecidas em um curto espaço de tempo. Este descontentamento é visível também na fala do Professor A, sobre qual seria a principal causa dos problemas atuais na educação:

A mudança pedagógica porque na educação é tudo 8 ou 80. Não existe um meio-termo na educação. Então as pessoas fazem o quê? “É isso daqui!”. “Não, isso aqui está errado, vamos jogar tudo fora e vamos pra um outro lado”. E não tem equilíbrio, não tem trabalho de entendimento de uma proposta pedagógica. Oh! Inúmeras mudanças pedagógicas. Eu perdi as contas. Agora as últimas mudanças já estão dizendo assim: “Vocês, professores, abandonaram coisas que não eram pra serem abandonadas”, só que foram coisas proibidas de serem trabalhadas na escola.

Essas mudanças na educação são expressas pelos entrevistados de forma objetiva e traz embutida uma percepção negativa para as mudanças, independente de que sejam elas positivas ou negativas. Uma das conseqüências que se identifica dessa negatividade é a instabilidade profissional em que vivem esses professores que, de certa forma, não permite que concretizem e articulem as renovações de conteúdo e forma presentes nas inovações pedagógicas. As novas exigências tornam-se um “peso” para esses sujeitos, que têm pouco espaço e tempo para refletir sistematicamente sobre as suas experiências e vivem articulados com situações emergenciais das atividades impostas pelas escolas e com suas rotinas das salas de aula.

Percebe-se, ainda, a angústia desses sujeitos frente a todas essas mudanças - eles demonstram sentirem-se sozinhos e desprestigiados, e mais que isso, se ressentem pelas mudanças impostas pelo sistema, que desconsidera suas posições e da escola. Nesse depoimento fica evidente a fala das memórias do professor, relembrando momentos em que pôde trabalhar, estudar a nova proposta, de modo que, segundo ele, os professores sentiam-se “envolvidos” com as discussões a respeito do currículo e das diretrizes educacionais:

O que gerou foram as novas pedagogias que vão surgindo, as tendências pedagógicas. Passamos por várias[...] A cada nova administração muda tudo. Então sempre tem alguém com uma idéia nova pra vender, o professor está na escola e ele não é consultado, não participa do planejamento, não é convidado. Eu lembro bem que no final da década de 80, quando nós começamos a estudar, veio aquela questão da Escola Aberta, da linha Histórico-crítica, as escolas construíram o seu currículo. Então ali foi um momento importante na caminhada porque nós estávamos envolvidos, nós estudamos, nós elaboramos o plano pedagógico, nós fizemos fundamentação teórica, metodologia. Foi um momento rico, de muito avanço, tanto que eu considero até hoje que a melhor época, a época mais produtiva no trabalho, foi essa. (Prof. B).

No depoimento do professor, é possível verificar que eles participaram da discussão da proposta pedagógica e dessa forma da construção do currículo da escola, ou seja, o professor é valorizado, participante das reflexões e, assim, compromete-se com a importância da tarefa educativa, compreendendo que esta deva ser construída na coletividade. Acredita-se nessa posição e considera-se assim que os LDs também precisam ser analisados e discutidos pelo grupo de professores, aproximando as propostas pedagógicas dos conhecimentos que devem ser veiculados na escola, sem desconsiderar os avanços dos estudos na área da

educação, que em certa medida, também precisam ser incorporados ao material didático.

Outro aspecto importante que se investigou foi o conhecimento presente nos LDs e as propostas pedagógicas em que são produzidos. Observa-se que, segundo os docentes, os LDs constituem-se em referencial para o trabalho em sala de aula e são classificados com diferentes propostas pedagógicas. De acordo com Bernstein (1996), esses manuais apresentam-se ora com propostas tradicionais e ora com propostas progressistas, distinção que considera possível a partir das características das práticas pedagógicas que revelam. Tomam-se esses termos para registro nesta investigação e acrescenta-se mais um que permita situar uma outra linha pedagógica que vem sendo mencionada atualmente nas escolas de todo país, definindo uma prática intermediária entre as duas propostas, progressista e tradicional e que denominaremos nessa investigação de “proposta mista”. Na perspectiva de Bernstein analisamos – a partir destes termos – o modo pelo qual a forma de comunicação pedagógica posiciona diferentemente os sujeitos na sociedade e na cultura escolar e investigamos como a educação escolar contribui para a reprodução cultural e social.

Assim, na pesquisa pode-se identificar a linha pedagógica considerada pelos professores:

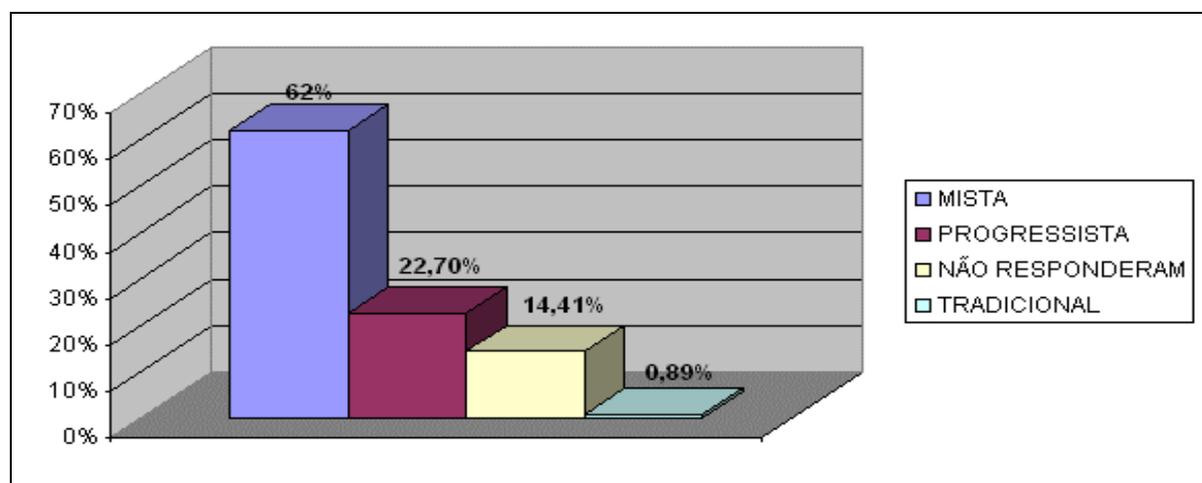


Gráfico 10 – Propostas pedagógicas
Fonte: Pesquisa da autora

Ao justificarem a sua escolha, levantaram-se também as principais razões trazidas pelos professores ao se optar por uma proposta progressista de ensino:

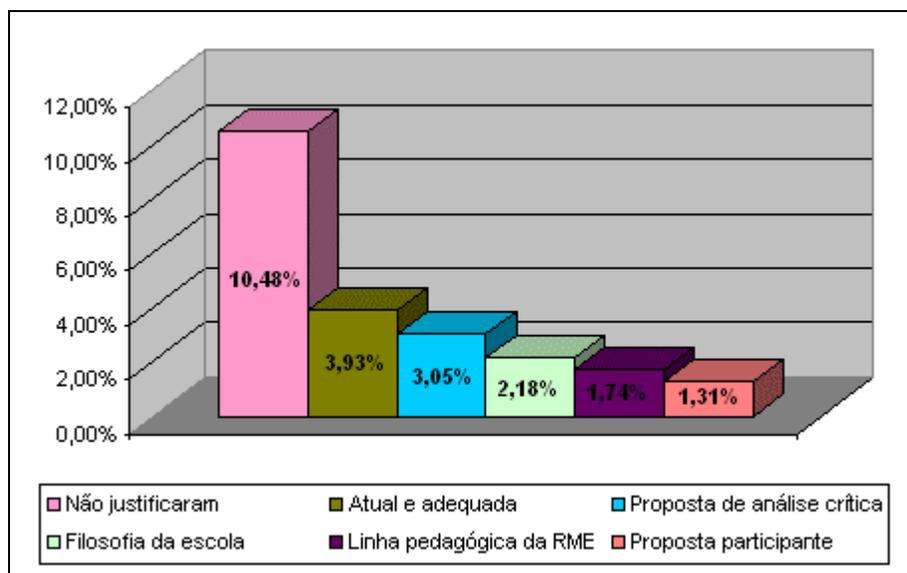


Gráfico 11 – Razões pela opção de uma proposta pedagógica progressista
Fonte: Pesquisa da autora

Da mesma forma, justificam os professores que optaram por uma proposta mista de ensino:

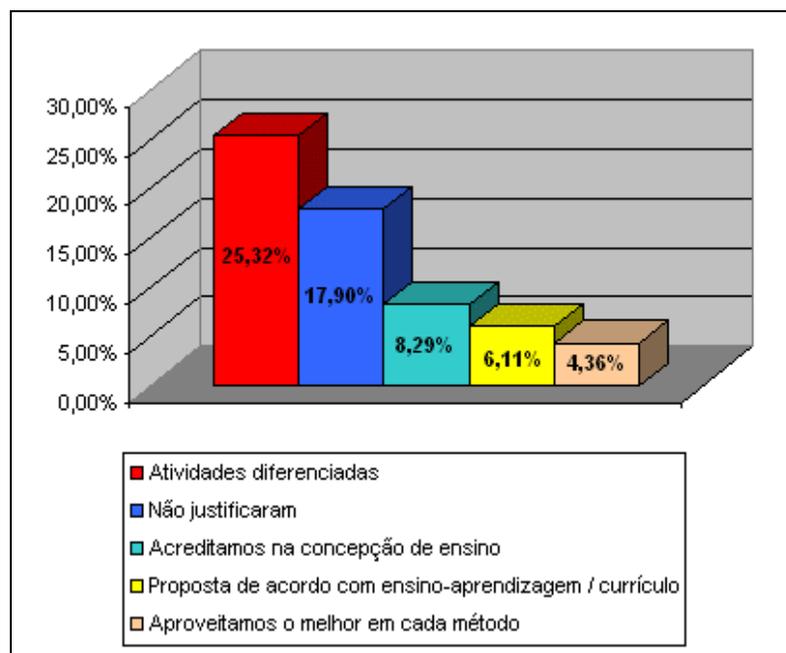


Gráfico 12 – Razões pela opção de uma proposta pedagógica mista
Fonte: Pesquisa da autora

Percebe-se que a estrutura e a organização diária da escola não são congruentes, as escolas incorporam em sua estrutura formal questões que emergem das pressões sociais e políticas para efetivar as mudanças, sem que, contudo, tais mudanças realmente se efetivem na vida escolar. Dessa forma, as organizações

escolares vão reproduzindo antigas práticas e incorporando parte das denominadas “novas metodologias”, denominadas progressista, construtivista, sócio-construtivista, sócio-histórica etc., que são mantidas de forma “mesclada” como verificamos nas falas e angústias dos professores e acabam se legitimando na cultura da escola.

A respeito dessa questão sobre a proposta pedagógica, os professores definiram, em um primeiro momento, a que consideram mais adequada e em um segundo momento, apresentaram argumentos que justificam suas escolhas. Ressalta-se que as respostas obtidas corroboraram as identificadas por esses sujeitos anteriormente nos questionários. Observou-se, nessa investigação, a preferência da maioria dos professores pela proposta mista – que no entendimento dos professores se consolida como um *mix* entre a proposta tradicional e a proposta progressista. Para se entender de forma mais aprofundada essa compreensão dos professores faz-se aqui a análise dos aspectos positivos e também negativos considerados nas propostas pedagógicas. Destaca-se que as afirmativas giram em torno dos mesmos argumentos:

- a) o Professor A, ao descrever um pouco mais a sua escolha por uma proposta mista nos LDs, afirma que é porque os alunos aprendem de maneiras diferentes. Segundo o professor, a proposta progressista é mais adequada ao aluno que possui melhor embasamento. Porém, considera, também, que alguns alunos precisam de um trabalho mais sistemático. Por, isso, tanto esse professor, como os demais entrevistados que nos questionários assinalaram preferir uma proposta mista, consideraram que só assim terão mais chances de atender seus alunos;
- b) o Professor A complementa

Isso não só na questão do livro didático, mas no próprio trabalho do professor, ele tem que ter essa consciência porque tem alunos que vão bem e que acompanham, e tem alunos que se perdem num trabalho muito progressista. Eu gosto de um trabalho que seja bem efetivo e um trabalho que seja bem sistemático;

- c) o Professor B explica na mesma direção seu argumento:

Prefiro a proposta mista, pois tem que aproveitar o que cada uma tem de bom, eu acho que a gente não pode ser assim tão fechada, eu sou aquilo, sou aquilo, sou aquilo, não aceito nada do que o outro tem de bom. Então a gente tem que tentar aproveitar as coisas boas que cada coisa traz. O bom na linha tradicional é a parte de ortografia, por exemplo, uma coisa que eu acho que tem que ser trabalhada. Não precisa ser daquele jeito assim, imposto, 'siga o modelo'. Você pode usar aquele texto que você trabalhou

pra de repente usar aquelas palavras que estão inseridas naquele texto, com exercícios tradicionais, porque não? Você pode misturar as coisas ali. Agora a produção de texto assim, já o tradicional era aquela coisa de redação: 'Fale sobre suas férias'. Até onde vou analisar o conteúdo do aluno, até onde eu vou analisar as informações trabalhadas naquele conteúdo. Agora Matemática não muda muito, muito, porque é uma coisa mais básica. Na linha progressista houve avanço nos textos, nessa maneira de você trabalhar assim, sem aquela coisa de escrever forçado.

A seguir apresentam-se as justificativas trazidas por esses professores pela opção de uma proposta pedagógica mista. Percebe-se nos indicativos desses sujeitos que esta proposta traz parte do que se propõe no ensino tradicional e, ao mesmo tempo, incorpora parte das inovações propostas no ensino progressista. O ponto de vista comum a esses professores é de que uma proposta mista atende a diversidade e as diferentes formas de aprender de seus alunos. As principais ocorrências que elucidam esse ponto de vista são:

- a) possui temas trabalhados de forma tradicional e outros de forma mais crítica;
- b) muitas atividades que aparecem, apesar de tradicionais, colaboram com a eficácia do ensino-aprendizagem, o importante é o professor contextualizá-las e torná-las significativas ao aluno;
- c) porque muitas vezes a criança precisa do tradicional para concluir seu pensamento;
- d) precisa-se de todas as metodologias, dependendo da situação;
- e) porque sinto necessidade de um pouco de cada linha de trabalho;
- f) nós não podemos ficar presas a uma única proposta;
- g) Acho que a mista aborda as duas propostas, a qual a meu ver é melhor; para a aprendizagem dos educandos;
- h) utiliza propostas inovadoras e em alguns momentos tem propostas tradicionais;
- i) nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, por isso acho que deve ser mista;
- j) somente em sala sei qual a metodologia usar com cada aluno. Se ele não atingiu de uma forma, utilizo outra. O livro didático também deve ser assim, utilizar-se de várias formas;
- k) a escolha dos livros que contribuam para a inovação com conteúdos e atividades que oportunizem o desenvolvimento integral do aluno. Porém, não ignorando metodologias já utilizadas com resultados satisfatórios.

Os professores que optaram por uma linha tradicional progressista justificam essa escolha evidenciando como pontos principais a análise crítica e a reflexão. Também valorizam as atividades, consideradas por eles mais interessantes do que as propostas em uma linha tradicional. As inovações propostas em um ensino progressista, segundo esses sujeitos, estão de acordo com as tendências atuais. As principais ocorrências que elucidam esse ponto de vista são:

- a) porque a proposta progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, fazendo o aluno refletir enquanto indivíduo da sociedade;
- b) porque está de acordo com tendências atuais e com as diversas áreas do conhecimento;
- c) sempre procuramos escolher livros com textos e atividades interessantes, que desenvolvam todas as habilidades dos alunos de forma inovadora e criativa;
- d) porque a proposta progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, fazendo o aluno refletir enquanto indivíduo da sociedade.

É perceptível que, ao optarem por uma proposta mista, o que os professores revelam são insatisfações trazidas nas mudanças pedagógicas que, de forma intensa, alteraram a dinâmica escolar e criaram uma instabilidade e uma série de dificuldades para o professor trabalhar com os alunos em sala de aula. Essas dificuldades também se revelam no uso do LD, portador de propostas pedagógicas que atendam ao governo que as absorve, ou seja, as editoras passam a produzir aquilo que lhes garanta venda. Essas mercadorias, ou seja, os livros do PNLD, como se comprova nas falas dos entrevistados, vêm nos últimos anos recebendo um tratamento progressista e incorporando “as inovações das pesquisas mais recentes no ensino”, como exaltam os analistas. Contudo, o que se percebe nessa investigação é que os professores vivem “na pele” o desconforto e a desarticulação das propostas pedagógicas impostas que, com muita intensidade, se refletem na escola e no material didático enviado pelo governo.

Observa-se também nos questionários que os professores, em certa medida, têm consciência de que atuam sobre o LD e de sua importância como sujeitos da cultura escolar. Ao perguntar-se sobre se consideram importante participar do processo de escolha dos LDs e o motivo, esses sujeitos de forma unânime se posicionam a favor e ainda afirmam a importância desse programa do livro, como pode ser constatado no depoimento do Professor A: “Sim, com certeza, porque

ninguém melhor do que o professor para saber que material usar com seus alunos, que tipo de atividades será melhor aproveitado”.

Nessa perspectiva, identifica-se como os professores se posicionam frente às diferentes propostas metodológicas já vivenciadas na escola. Destacam-se as implicações da afirmativa feita pelo professor B:

Um grande problema que surgiu na escola esses últimos anos foi a linha construtivista mal interpretada, porque para um aluno escrever, por exemplo, o aluno precisa ter repertório, não é?! Você tem que partir de alguma coisa concreta, então nós ficamos assim [...] Eu brinco que a gente “tem que tirar do além”, tem que se inspirar e esperar “baixar o santo” e você começar o trabalho (*risos*), porque não tem um texto, o que eu gasto de dinheiro em xérox, mas é que eu quero levar um material a mais, eu quero levar um material de qualidade. Então essa questão do construtivismo interferiu nesse sentido.

Já o Professor A descreve como essa dificuldade se acentua de forma marcante no período da Alfabetização, fase em que o aluno ingressa na escola pública e que, segundo o docente, antes o aluno devia

sair da 1.^a série alfabetizado, conhecer letra script e manuscrita, que era obrigatório, isso não precisa mais, tanto que o aluno está indo pra 2.^a série e ele não lê. E o trabalho fica bem complicado. Eu que trabalho por área e quero trabalhar com o livro didático é muito complicado.

Isso se verifica também na fala do Professor C, que afirma que

Os professores das séries iniciais fazem muitas atividades com estêncil, xérox, pra trabalhar com os alunos. Têm professores que preparam outro material e levam para sala. Um dos problemas do livro didático são os livros de 1.^a série que chegam na escola num nível que os alunos não conseguem fazer. Então é complicado, muita coisa pro aluno escrever e o aluno não sabe escrever e isso acaba dando trabalho para o professor, principalmente quando é uma pergunta pessoal que são várias respostas pra ele ser o escriba do aluno.

Aprofundo questionando qual a ruptura que deveria ocorrer no interior da escola e ele explica:

Eu acho que a escola tem que pensar qual é o seu papel. Uma opinião muito pessoal, mas na minha escola, das coisas que eu vejo, é que a escola tem que repensar o seu papel. Repensar o que é importante e pra que é que nós estamos naquele ambiente e a partir daí definir um projeto do que vai fazer, e definir consciente, porque eu percebo que a escola ela fica perdida, quando você não tem critérios pra aprovar alunos de um ano pra outro, você percebe que a escola está perdida.

A força dessa afirmativa se consolida em muitos momentos das falas desses professores, retratando uma das tensões presentes na escola. Apesar de as cartilhas terem sido abolidas das escolas públicas que usam os livros enviados pelo

MEC, muitos professores ainda trabalham com os LDs que se aproximam dessa proposta tradicional de alfabetizar, pois já incorporaram essa metodologia, seus conteúdos e exercem domínio sobre esses materiais e sua estrutura. Uma hipótese possível de ser levantada, a partir dos depoimentos trazidos pelos professores nesta investigação, é de que os professores buscam livros que tragam um equilíbrio entre o que tinham as cartilhas (famílias silábicas, tracejados de letras, trabalho mais detalhado com palavras etc.) e os livros progressistas que, segundo eles, apresentam uma rica diversidade textual, são contextualizados e possuem imagens mais atraentes.

Nessa direção, nos livros produzidos de acordo com as novas pesquisas os professores manteriam, como sugerem, por exemplo, o tratamento dado ao texto, incorporando a diversidade textual e a contextualização consideradas importantes para o trabalho com os alunos. Dessa forma, é possível compreender que os professores dimensionam e valorizam o que qualificam na prática e que, segundo eles, resultam em aprendizagem comprovada na sala de aula.

Os altos índices de analfabetismo em nosso país e o tão famigerado fracasso escolar, na ótica dos professores, residem, assim, nessas intermináveis mudanças pedagógicas. Uma pesquisa atual da UNESCO reforça a razão da angústia desses sujeitos, bem como de suas expectativas, receios, dúvidas e esperanças:

O País voltou a sair mal em mais um estudo comparativo em matéria de educação. Desta vez foi o relatório da Unesco sobre educação infantil. Lançado recentemente em Nova York, ele incluiu o Brasil no ranking de maiores taxas de repetência no ensino fundamental. Apenas o Nepal, na Ásia, a colônia britânica de Anguila, no Caribe, e 12 países da África subsaariana, a região mais pobre do mundo, registraram uma situação pior do que a brasileira. O pior classificado no estudo foi a Guiné Equatorial, com uma taxa de 40,5% de reprovação entre os estudantes de 1.^a a 4.^a série. O índice brasileiro foi de 20,6%. O melhor classificado foi a Coreia do Sul, país que se destaca desde 1970 pelos investimentos maciços no setor educacional. Sua taxa de reprovação foi de 0,01%. Segundo a Unesco, embora o Brasil tenha universalizado o ensino fundamental, ele é de má qualidade e não consegue impedir muitos alunos de interromper os estudos para trabalhar em atividades de baixa qualificação (PORTAL APRENDIZ, 2006, p. 1).

Ao longo do trabalho de campo e dessas análises, que ora desenvolvemos, fica evidente o sentimento trazido pelos professores sobre a situação da escola pública no país: descrédito e desvalorização das práticas docentes e da importância do professor. Essa pesquisa consolida essas razões demonstrando que, segundo os professores, deve haver o investimento na área de educação e nas políticas públicas

institucionalizadas do LD, mas considera-se, no entanto, que deve haver também o envolvimento nesse processo dos principais sujeitos diretamente responsáveis pela educação – os professores. É possível observar isso na continuidade da reportagem d’*O Estado de São Paulo*, que descreve que “Atualmente, o Brasil destina para a educação 4% do Produto Interno Bruto, um porcentual significativo em comparação com outros países. Mas, como o relatório da Unesco deixa claro, não tem sabido valorizar a educação infantil e o ensino básico” (PORTAL APRENDIZ, 2006). Segundo essa reportagem esses são os dois ciclos da educação decisivos para que as novas gerações sejam preparadas e se possa assim diminuir a pobreza, superar o ambiente competitivo do mercado de trabalho, e ampliar a distribuição de renda.

Assim, coexistem, por um lado, uma angústia dos professores em relação a esses processos, na medida em que estão mergulhados nessa prática e nem sempre conseguem modificá-la e, por outro lado, uma insatisfação por possuírem uma visão sobre os conhecimentos que necessitam em seu cotidiano e compreenderem, em certa medida, as questões da cultura da época em que vivem.

Essas críticas trazidas pelos professores, como afirma Cuesta Fernandez (1998), são elementos dos textos invisíveis que estão presentes em suas falas ao situarem e interpretarem o contexto no qual se inserem. O que se torna evidente e necessário é transformar o professor em um elemento do “texto visível” do código disciplinar, possibilitando, assim, que ele tome forma e concretize a sua existência, suas falas e sua condição de sujeito visível e determinado. Concorda-se com o autor ao afirmar que:

Portanto, sabedores de que a troca em profundidade no ensino requer uma paralela e não menos radical mudança da escola e dos modos sociais de produção e distribuição do capital cultural, é preciso, aqui e agora, promover mudanças profundas nas rotinas e hábitos profissionais, nas ideologias teóricas e práticas, que constituem o *campo profissional* dos docentes. Porque a tarefa de reformulação de um programa profundo de renovação no ensino não se situa somente, nem principalmente, no plano teórico da exposição de princípios, requer o esforço coletivo e a participação comprometida dos agentes sociais envolvidos (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 230, tradução nossa).

Nessa direção, é importante ressaltar que, mesmo a escola trazendo escolhas individuais dos sujeitos que nela atuam, possui uma dimensão mais ampla que é a institucional e esta muitas vezes determina a linha pedagógica a ser trabalhada, as rotinas e as ideologias próprias do campo educacional. Isso se consolida na fala do professor A: “Pois é, tem uma diferença lá (na escola). Tem professores que são

mais progressistas, acho que na escola como um todo eu posso dizer que são mais progressistas”. Ele afirma em seguida que a escolha acaba predominando sobre esse tipo de material mais progressista ocorrendo uma resistência dos demais professores: “Há uma resistência porque se adota um material mais progressista e alguns professores dizem ‘Eu não uso””.

Esse depoimento aproxima-se da expectativa do MEC, que direciona a escolha do professor de acordo com a proposta pedagógica da escola. No entanto, se distancia em relação à intenção de que os professores conheçam as obras para realizar a opção, conforme indica a apresentação do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2006b, p. 5): “Para que os livros e coleções tenham um papel significativo, é preciso conhecer as obras e escolher aquelas que mais se aproximam da proposta pedagógica da escola e das expectativas dos professores”.

Dessa forma, a pesquisa lança um olhar sobre a escola por meio do livro, não para levantar perguntas e buscar respostas prontas e acabadas, mas para possibilitar um olhar em novas direções e assim compreender possíveis avanços na relação do professor com o LD, na tentativa de romper com um olhar positivista, utilitarista e conformista.

As questões referentes às políticas públicas do livro e às editoras serão analisadas a seguir.

4.2 OS PROFESSORES E O SEU PONTO DE VISTA SOBRE O PNLD

Este capítulo apresenta resultados de diferentes questões que envolvem a política governamental do LD, ensejados pelos pontos de vistas dos professores. Porque é importante mostrar o que os professores pensam da política do PNLD?

Em primeiro lugar, para situar o contexto em que ocorrem essas escolhas e, em segundo lugar na busca de indicar elementos que permitam entender o tipo de relação que os professores estabelecem com esse programa, e assim, compreender o significado das ações decorrentes das políticas públicas. Nessa direção, aprofunda-se a compreensão dessas ações relacionadas ao livro didático a partir das escolhas feitas pelos professores.

Com base na pesquisa empírica, esses sujeitos afirmam, amparados por suas vivências no PNLD, que a política do LD é positiva, no entanto, de modo recorrente, descrevem que as ações governamentais implicam em incertezas e insatisfações vividas na escola, além do controle que exercem sobre a ação docente.

Nos depoimentos dos professores destacam-se outros pontos necessários para esta análise, tomados aqui, como elementos para se compreender a relação que os professores estabelecem com o PNLD:

- a) o uso do Guia de Livros Didáticos durante o processo de escolha;
- b) a análise sobre o tempo do PNLD e o tempo da escola;
- c) o processo de escolha do PNLD;
- d) o ponto de vista dos professores sobre a política pública do livro;
- e) as sugestões dos professores para o programa governamental;
- f) o ponto de vista dos professores sobre os PCN;
- g) a obrigatoriedade de uso dos LDs.

Os professores da amostra constituída nesta investigação declararam, em sua maioria, conhecer o processo do PNLD. Nesse programa, como já mencionado nesta dissertação, o MEC envia às escolas o Guia do Livro Didático, com o objetivo de que esse instrumento possa subsidiar as escolhas realizadas pelos professores, orientando-os por meio das resenhas das obras aprovadas e, ainda, indicando elementos a serem considerados à respeito da organização escolar para que essas escolhas, segundo o governo, ocorram de forma adequada e consciente.

A intenção do MEC é, portanto, fornecer ao professor, no momento de escolha, referenciais dos avaliadores sobre as obras que podem ser escolhidas, tendo em vista que as obras excluídas não estão relacionadas nesse Guia e conseqüentemente não podem ser adotadas.

Outro ponto evidenciado na análise dos questionários, que se observa no Gráfico (número 13), é o fato de os professores fazerem referência ao Guia, o que pode indicar uma posição diferente em relação ao que foi encontrado na pesquisa de Batista e Val (2004), em que poucos professores afirmaram utilizar esse instrumento, como poderá ser analisado mais detalhadamente ainda nesse capítulo:

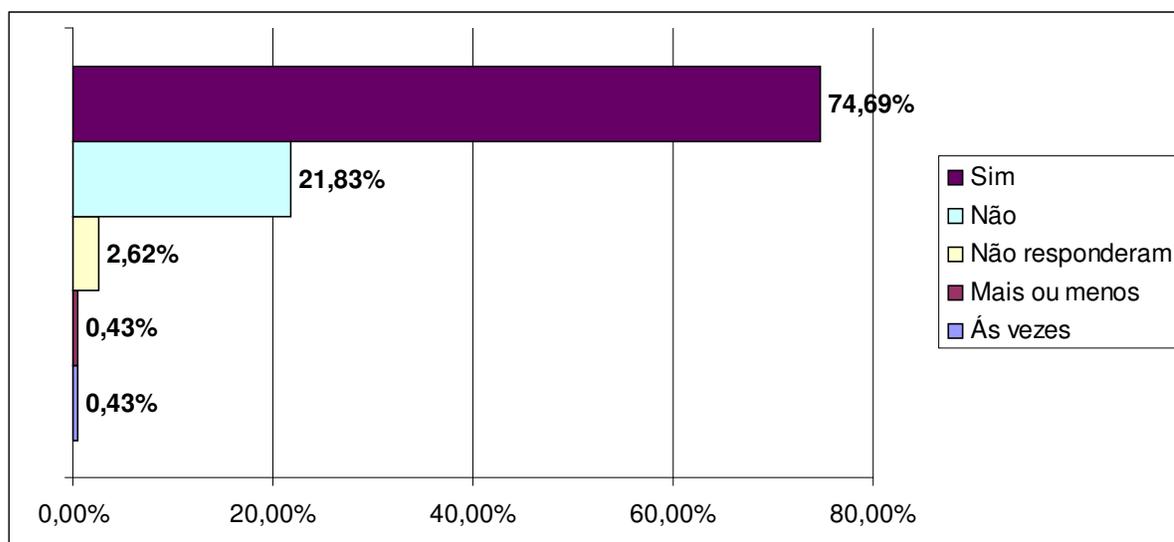


Gráfico 13 – Utiliza o Guia do Livro Didático como referência no PNLD
Fonte: Pesquisa da autora

Contudo, há evidências nas entrevistas de que o uso do Guia referido pelos professores pode estar sendo feito pela coordenação da escola, responsável, segundo esses sujeitos, por uma análise inicial das obras por meio desses instrumentos. A partir dessa avaliação, os coordenadores, como também explicam os professores, repassam indicativos a respeito de algumas obras constantes no Guia.

Na pesquisa de Batista e Val que se tomou como referência durante essa análise, tem-se registrado que

apenas 32,88% dos professores afirmaram que utilizaram o *Guia* como instrumento de escolha dos livros que empregariam em 2001. Em contraposição, 62,67% do total de docentes declararam não ter recorrido ao *Guia* para escolher os livros que utilizariam (2004, p. 36).

Nesta investigação, os questionários aplicados demonstram que somente 50 professores (21,83%) registraram “não utilizar o Guia”. Considera-se, por esse fato, que é preciso ficar atento a essa informação que, ao mesmo tempo em que traz a afirmativa do uso do Guia, na pergunta inicial diminui o percentual de afirmativa desses professores na pergunta seguinte (teste). Uma das questões que justificam esses resultados é como destaca Bourdieu (1997), o fato de esses sujeitos buscarem trazer a resposta que lhes dê prestígio e asseguradamente seria, no olhar desses sujeitos, a resposta esperada pela pessoa que se encontra em situação de vantagem, seja ela intelectual ou moral.

Assim, ao aprofundar-se essa questão, com a realização das entrevistas pode-se levantar os seguintes indícios que merecem reflexão:

- a) os professores assinalaram que utilizam o Guia no entanto referiam-se ao uso pelo coordenador da escola;
- b) segundo os professores, os coordenadores fazem uma triagem de algumas obras do Guia e as indicam para análise dos professores.

Também de acordo com os professores, a análise da equipe pedagógica é feita na direção de indicar alguns títulos do Guia que consideram importantes e separá-los ao serem recebidos das editoras para análise da equipe de professores.

As diferentes razões apresentadas pelos professores ao justificarem não utilizar o Guia foram a falta de tempo para analisá-lo, não considerarem o instrumento importante, não serem estimulados pela coordenação para essa análise, e sobretudo pelo fato de as resenhas trazerem o olhar dos especialistas e não de professores. Essa última razão indica que os professores nem sempre encontram no Guia as referências que consideram importantes para as suas escolhas e por esse motivo afirmam ser necessária a análise direta das obras trazidas pelas editoras.

Considera-se, assim, que os professores percebem as resenhas do Guia como uma expressão contraditória de valores – entre os valores atribuídos pelo especialista e os valores que devem presidir a sua prática pedagógica – e esse distanciamento indica ser, por um lado, uma negação das análises feitas pelos especialistas e, por outro lado, uma aproximação do livro como objeto de análise.

Diferencia-se, assim, da perspectiva de análise feita por Batista e Val, que destaca

o insucesso do Guia como fator de orientação das escolhas de livros está também ligado a fenômenos de natureza sociológica mais gerais e decorre de um desconhecimento, no estabelecimento da política pública e da estratégia de divulgação do Guia, não só desses fenômenos, como também das características peculiares da cultura escolar e dos valores que seus agentes compartilham. Parece também decorrer, ainda no campo mais geral de fenômenos sociológicos, das relações de força que opõem os defensores de inovações pedagógicas amparadas em novas tendências teóricas dos campos de conhecimento (professores universitários ou especialistas que ocupam posições de prestígio no campo escolar) e aqueles que a elas resistem, opondo um “saber-fazer” adquirindo de modo prático e ao qual pouco capital acrescentam os diplomas de licenciatura ou de Pedagogia obtidos, situados nas posições mais desprestigiadas no campo da formação universitária (2004, p. 49).

Acredita-se que mais do que opor-se ou apresentar resistência às inovações propostas pelos especialistas, constantes no Guia, os pontos de vista dos

professores questionados e entrevistados nesta pesquisa demonstram que outras questões implicam nessa posição tomada em relação ao uso desse instrumento durante o PNLD. Dentre outras se destacam, segundo esses sujeitos, o fato de o Guia não chegar nas mãos dos professores, o instrumento se tornar de uso da equipe pedagógica por razões tais como o curto tempo de análise – uma condição objetiva que dificulta a análise do Guia – e, ainda, pelo pequeno número de exemplares do Guia enviado às escolas.

Destacam-se os pontos de vista trazidos por esses sujeitos:

O Guia não chega nas mãos do professor. Pelo menos eu vou te dizer o que aconteceu nas duas últimas escolhas [...] Na escolha em que eu participei, e só foi uma que participei lá na escola, foi da seguinte forma: a pedagoga pegou os livros que tinha na escola que as editoras tinham mandado, separou mais ou menos, colocou na mesa e deu assim um tempo de mais ou menos 40 a 50 minutos pra gente olhar o livro e escolher o livro (Prof. D).

O Guia é parâmetro para a equipe pedagógica porque na última seleção que eu participei foi assim: a equipe pedagógica selecionou os livros. Um dos problemas da questão do Guia Didático é o seguinte: o Guia chega pra escola, então não chegam exemplares suficientes para todos os professores verem, não é um exemplar para cada professor, mas até daria para todos os professores verem. Só que o Guia chega na escola e fica pouco tempo e o professor em período de aula, ele não tem como olhar o material (Prof. A).

Você tem uma data limite para escolher. Então o Guia chega na escola e dizem assim, 'O Guia chegou aqui' mas não tem tempo de olhar. Porque é impossível no teu período de aula você parar para olhar, porque no teu horário de permanência na semana você tem planejamento pra fazer, você tem pai pra atender, você tem tarefas pra olhar, então você acaba não tendo tempo. E como o material fica na escola, você não pode usar uma noite pra olhar, você não pode usar um final de semana para olhar (Prof. A).

A avaliação traz sempre a visão de uma pessoa. Então eu acho que o livro teria que estar na mão. Teria o Guia, você lê o Guia e tais e tais livros me interessam, a escola vai buscar esses livros, a pessoa olha esses livros e faz uma reunião com todo mundo vendo as vantagens do livro e todo mundo assumindo aquela escolha. Não só o professor daquela série. Porque de um ano pro outro a gente muda de turma, muda de função, então todos teriam de assumir (Prof. B).

As coordenadoras pedagógicas elas lêem, não sei se se debruçam como deveria. É colocado à nossa disposição, quem quiser ler, quem quiser se informar, por isso que eu coloquei que é um ou outro professor curioso que vai lá e olha. Nós não temos um tempo específico para analisar o Guia, temos isso com os livros (Prof. D).

Dá pra notar que os pedagogos dão 'uma geral' no Guia e depois de acordo com o interesse dos professores olhavam com mais detalhamento. Fazem o caminho inverso. A escolha fica na mão dos professores (Prof. C).

Nessa direção, identifica-se ainda o fato de que a não utilização do guia pode estar relacionada também a um descrédito na avaliação dos especialistas, como demonstra o depoimento do professor na entrevista:

Uma vez a gente pegou um livro de Português e ele era muito bom, e não estava no guia dos melhores, sabe, então foi por isso que eu coloquei no questionário que a gente não usa o Guia, não estava nem na classificação. Geralmente não usamos o Guia, porque a gente dá uma olhada, mas quase todas as editoras mandam, por isso que a gente olha tudo, os livros mesmos. Até porque a gente tinha conversado uma vez, que aquelas estrelinhas lá não contam muito porque [...] o que é bom para os outros não é bom para a gente (*risos*). Daí a gente falou para a Secretaria algumas vezes que cada escola é diferente. Uma coisa que parece tão boa ali, você olha e não gosta (Prof. C).

Os professores apresentam nas suas afirmativas clareza quanto ao fato de que a avaliação é sempre um processo crivado de subjetividade, trazendo à tona as dificuldades concretas de sua prática,

Percebe-se, dessa forma, que os entrevistados identificam as necessidades de organização do tempo e espaço próprios para a realização do processo de escolha do PNLD e asseguram que não possuem momentos individual e coletivo para a análise dos livros a serem adotados. Enfim, seja por fatores relacionados à organização e cultura escolares, seja em razão das práticas e determinações do MEC, esses sujeitos não só se sentem desamparados para essas escolhas, como também demonstram interesse em participar desse processo, que segundo eles é importante e não pode continuar a ser realizado da forma como vem acontecendo. O depoimento a seguir corrobora os anteriores:

Acontece um outro problema que eu não te falei, o pessoal da manhã escolhe de manhã e o pessoal da tarde escolhe à tarde. Não existe a escola escolhendo junto. Na realidade eu não sei te dizer, porque você fala o que você quer, depois eles ouvem os outros e escolhem o livro. O livro de Língua Portuguesa o peso maior é 1.^a e 2.^a séries. Matemática também é 1.^a e 2.^a séries. História, Geografia e Ciências é 3.^a e 4.^a séries. Não considero a participação democrática. Eu acho que para um momento tão importante para um material que você vai trabalhar durante três anos na escola deveria ter um tempo maior pra você poder analisar e ver se o livro serve. Vou te dar um exemplo: no último PNLD o livro de Matemática que foi adotado lá na escola é um livro muito bom, tem uma proposta muito boa, faz a criança pensar e tudo [...] O ano passado eu tinha 4.^a série eu não consegui trabalhar o livro com os alunos. Ele ficou no armário o ano todo. Os alunos não estavam preparados. Se eu trabalhasse desde a 1.^a série [...] Na época eu não tinha turma. Só opta quem tem turma (Prof. A).

Nessa perspectiva, identifica-se que o MEC não prevê a organização concreta do espaço escolar, ou seja, as condições reais para que a escola garanta um funcionamento e tenha um tempo específico durante o período do PNLD e, por isso

exclui, de certa forma, alguns professores de participar do processo de escolha pois conforme afirmam esses sujeitos somente participam aqueles que no ano de escolha possuem regência de turma. Esse fato desconsidera a rotatividade existente nas escolas públicas, tanto interna, ou seja, entre as funções que os professores assumem a cada ano, como externa, na medida em que existe a possibilidade de que os professores que realizaram a escolha possam não ocupar vaga nessa mesma escola no ano seguinte.

Esses sujeitos mencionam, assim, que deveria ser garantida a participação de todos os professores da escola, de uma forma organizada e programada, inclusive em calendário escolar.

Considera-se importante destacar ainda que apesar de o Guia não apresentar mais as estrelas, continua classificando as obras com outra terminologia, sendo a atual: obras Recomendadas com Distinção, Recomendadas e Recomendadas com Ressalvas. Trazem-se para consolidar essa análise as considerações da pesquisa de Batista e Val:

Os docentes vão apontar como critério mais importante os conteúdos e a diversidade de exercícios e atividades contidos num livro. Assim, o recurso à “realidade escolar” na negação das classificações do Ministério de Educação parece ser, antes, um deslocamento para o aluno e o contexto escolar – compreendidos como fatores que dificultam a utilização dos livros “três estrelas” – de uma percepção negativa mesma dos próprios conteúdos e atividades desses tipos de livros, em sua maioria portadores de inovações conceituais e pedagógicas distantes, antes, da realidade do próprio professor (2004, p. 47).

Um dos professores nas entrevistas identifica a inutilidade da classificação, aplicada durante um período nos Guias de Livros Didáticos do MEC. E nessa crítica ele traz também uma reflexão sobre a importância de se respeitar a cultura constituída em cada realidade escolar, mesmo tendo uma cultura mais ampla que as envolve:

Geralmente não usamos o Guia, porque a gente dá uma olhada, mas quase todas as editoras mandam, por isso que a gente olha tudo, os livros mesmos. Até porque a gente tinha conversado uma vez, que aquelas estrelinhas lá não contam muito porque [...] o que é bom para os outros não é bom para a gente (*risos*). Daí a gente falou para a Secretaria algumas vezes que cada escola é diferente. Uma coisa que parece tão boa ali, você olha e não gosta (Prof. D).

Finalmente, os professores explicam como consideram que poderia ser organizado o processo de escolha do PNLD, sendo que o principal aspecto apresentado foram os elementos que estruturam esse momento - o espaço e o

tempo – aqui já analisados. Segundo os pontos de vista desses sujeitos, esses elementos são indispensáveis e devem ser previamente programados pelo MEC e conseqüentemente pelas escolas, permitindo que ocorram ações que envolvam a coletividade dos professores:

Se eu pudesse, vou dizer como eu faria, eu faria o seguinte: chegaria o Guia do PNL D na escola, teria um tempo para todos os professores verem o livro e dizer olha tais e tais livros me interessam, a escola teria que buscar esses livros pro professor poder analisar, porque não dá pra escolher o livro só em cima do Guia, você tem que ter o livro em mãos para poder escolher. O Guia é sempre uma visão de uma pessoa. Então eu acho que o livro teria que estar na mão. Teria o Guia, você lê o Guia e tais e tais livros me interessam, a escola vai buscar esses livros, a pessoa olha esses livros e faz uma reunião com todo mundo vendo as vantagens do livro e todo mundo assumindo aquela escolha. Não só o professor daquela série. Porque de um ano pro outro a gente muda de turma, muda de função, então todos teriam de assumir. Porque quando você assume o livro, você diz assim ‘Eu escolhi e eu tenho que usar’, senão fica muito fácil ‘Ah, mas não foi esse o livro que eu escolhi’, ‘Eu não vou trabalhar porque não foi esse livro, eu nem queria esse livro’ (Prof. A).

Destaca-se, ainda, o fato de que o texto do Guia já sugere como deveria ser a organização dos professores para a escolha, propondo uma organização do tempo, do espaço e prevendo a reunião e reflexão de todos os professores juntamente com a equipe pedagógica, contudo essa organização, segundo os professores, não se efetiva da forma proposta pela falta de condições estruturais e de planejamento das escolas. Diz o Guia,

Para que a escolha reflita melhor a realidade de sua escola, seja mais adequada ao tipo de trabalho que a equipe desenvolve e evite o impasse do simples confronto de opiniões pessoais, organizem-se em grupos e planejem a leitura e a discussão do Guia, levem em conta as equipes ou grupos já existentes, reunindo-se por disciplina ou por turno, por exemplo. Programem o trabalho para os dias e horários mais adequados, recorrendo aos esquemas e cronogramas já previstos pela escola para planejamento e discussão pedagógicos (BRASIL, 2006b, p. 13).

Percebe-se, assim, o distanciamento entre o que o MEC propõe e o que ocorre na escola, sentido de forma acentuada nos relatos dos professores.

O Guia traz ainda que a escolha do professor no PNL D deve recair sobre uma mesma coleção para cada disciplina, eliminando a escolha por série de qualquer coleção apresentada nesse instrumento, como traz em seu texto: “Não se esqueçam de que, no PNL D, a escolha de uma mesma obra para uma mesma disciplina vale para toda a escola” (BRASIL, 2006b, p. 13).

No início do PNL D, as escolhas eram feitas por série e não havia a exigência de se optar pela mesma coleção, ou seja, coleção completa. Isso ocorre a partir de

2004, quando se torna obrigatória a escolha de uma coleção de uma mesma editora para cada disciplina, trabalhando com a mesma coleção em todas as séries.

Investiga-se, a partir daqui, como ocorre o processo de seleção dos LDs no PNLD. Destaca-se a pré-seleção dos livros descrita por um dos professores:

Todos têm que olhar os livros que estão na escola. A equipe seleciona o que chega e daí você folheia e vai vendo. Vou te dar um exemplo: você pega livro de Ciências, na escola o currículo de 4.^a série é Corpo Humano, então se no livro for Meio Ambiente a gente já deixa de lado porque o currículo da escola é Corpo Humano. Então vejo quais livros têm Corpo Humano (Prof. C).

Um dos indicativos do MEC, como já mencionado nesta pesquisa, determina a escolha em um período específico, no entanto, não garante um planejamento que envolva toda a equipe de professores e coordenação. Esse processo, segundo os professores, exige analisar, discutir, estabelecer critérios comuns e finalmente escolher o material que os acompanhará no trabalho em sala de aula durante três anos. Reforça-se que, diferente da escola particular, que ao verificar se um material adotado é inadequado pode no ano seguinte alterar a escolha, os professores das escolas públicas somente poderão fazê-lo após o período de três anos, quando ocorre nova escolha do PNLD e os livros podem então ser substituídos.

Percebe-se, assim, uma tensão criada na escola com a instituição de uma política pública muitas vezes determinista e burocrática. Pois, ao indicar os livros que podem ou não chegar às escolas, o MEC antecipadamente elimina títulos que, a priori, considera inadequados, sem considerar a prática desenvolvida na escola e ao mesmo tempo destituindo com essa ação a autoridade do professor.

Ainda em relação a essas escolhas do PNLD, uma questão que chama a atenção ao analisar os questionários é de que em uma escola todos os professores mencionaram participar do processo de escolha e apenas um dos professores, contraditoriamente, afirmou não ter participado, mesmo já tendo 8 anos de atuação nessa mesma instituição. Por isso, ele se tornou um dos entrevistados. No questionário ele registra "Infelizmente nunca fui chamada para fazer a escolha, um grupo de colegas definiu". Pergunto na entrevista porque isso ocorreu e ele responde:

Eu acredito que não tenha sido discriminada, acredito que foi uma coincidência de naquele momento eu não estar, bom não sei que outros motivos poderiam acontecer, mas eu acredito que tenha sido isso. Este ano é pra se fazer uma escolha, mas eu ainda não estou sabendo. Parece que veio livro, a professora D acabou de pegar aqui alguns livros e está escrito

PNLD 2007, então acredito que são esses livros que estão chegando. Ninguém passou nada, mas ela está olhando os livros lá. Na última escolha, que foi em 2004 e a anterior em 2001, eu também estava na escola, eu tirei licença maternidade em 2003 quando os bebês nasceram, e só. Acho que foi uma coincidência. Eu sei das outras que participaram, que comentam e tal. Uma coisa que elas comentaram que, talvez seja interessante até, que nem sempre aquilo que elas definiram foi o que veio. Mas pelo que a gente sabe acontece da seguinte forma, tem que ser a coleção, 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a. Então parece que isso não agradou todo mundo nessa última escolha essa questão, só porque os de 1.^a série de Língua Portuguesa são excelentes, e o de 2.^a, 3.^a e 4.^a são horríveis, vem a coleção inteira, parece que isso desagradou um pouco o grupo de professores.

Ao aprofundar essa questão, o professor afirma que nunca perguntou para ninguém por que não pôde participar ou mencionou que gostaria de ter participado e ele argumenta:

Não. Comentei agora que sempre quis participar dessa escolha e infelizmente aconteceu de nunca participar. As outras professoras comentam sim, inclusive minha colega, minha co-regente, comentou “Nenhum dos que a gente escolheu veio, nenhum desses. Puxa vida, né!”. Mesmo não vindo os livros que pedimos nós trabalhamos. A gente pega o que há de melhor no livro e aproveita o que é de melhor no livro. Mas isso restringiu muito, eu achei que restringiu bastante o trabalho com o livro justamente por você não poder escolher aquele que tinha em mente. Isso se tornou bem sério, é uma briga, uma briga de foice, sabe, cada série quer “puxar o carrinho”, “o peixe para o seu barco”.

O mesmo professor que afirma não ter participado do processo de escolha em sua escola, ao ser perguntado sobre como é feita a análise do Guia e se ele é utilizado pelos professores, demonstra total desconhecimento e declara, “Não sei. Não sei disso”. Evidencia-se, assim, a questão trazida por esses sujeitos de que nem sempre todos os professores da escola participam do processo, por razões que serão analisadas aqui nesta pesquisa.

Em posição oposta, o outro professor, importante destacar que atua na mesma escola e que possui quase o mesmo tempo de serviço, é entrevistado e descreve detalhadamente o processo de escolha dos livros, como se observa a seguir:

Nós nos reunimos em uma sala, são colocados todos os livros das editoras e a gente senta em grupos por série os da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a. Pessoal da manhã de manhã, pessoal da tarde a tarde. E daí cada professora vai lendo, vai olhando, vai anotando tudo que tem de importante em cada uma das coleções e depois entrando num consenso a gente escolhe determinada coleção. A única coisa que a gente não gostou muito é porque a última vez que foi escolhido, se você escolhesse determinada editora tinha que escolher para todas as séries. E isso restringiu bastante porque, às vezes tinham livros ótimos para a 1.^a série de uma editora e para 2.^a e 3.^a séries não eram tão bons. mas a gente teve que escolher a coleção completa. Aconteceu isso muito com Língua Portuguesa. Às vezes dependendo da

realidade da escola o que não é bom para a gente aqui, pode ser muito para outra escola. Isso depende mais da realidade da escola. Na verdade eu preferia, não que fosse por série, mas que eu pudesse pegar o Matemática que a minha sala escolheu, o de Geografia que a 2ª série, agora não pode mais fazer isso. Porque antigamente como podia a gente pegava os livros melhores né, e agora não.

Na tentativa de se compreender o motivo da não participação do professor pergunta-se sobre a possibilidade de alguém poder ser excluído do processo de escolha para o professor que sempre participou e ele diz:

Eu acho que o professor que não vem. Porque a escolha é num dia, como as coisas aqui têm que ser tudo para ontem, então por exemplo, vamos dizer que eu faltei hoje, daí vem na minha sala alguém e diz “Olha amanhã tem escolha de livros”, por exemplo, então se o professor não vem amanhã fica de fora. Não tem escolha assim. Como os alunos são dispensados pra gente escolher depois do recreio, eles foram dispensados dois dias depois do recreio, então quem está naquele dia, todo mundo tem que participar, todo mundo tem que sentar, ler e ver. A escolha final é feita o turno da manhã e o da tarde, depois junta todo mundo. Por exemplo, vamos dizer que o turno da manhã escolheu o tal de Matemática, daí você já procura não dizer nada para não influenciar o outro. Daí é pego de cada editora e todo mundo tem que olhar aqueles livros, todos de novo e daí para ver se todo mundo concorda, olhar os escolhidos só até chegar num consenso. Prevalece a escolha da maioria sim. A 1ª série é de Português, depois tem que entrar num consenso para que todo mundo escolha aquela mesma coleção. Então a gente vê, todo mundo achou assim muito boa mesmo, vamos dizer que lá a 2ª série achou lá, que a de Ciências é muito boa mesmo, geralmente é assim, a gente escolhe mais Português e Matemática. Todo mundo. Não que as outras matérias não sejam importantes, mas para o livro ali que a gente tem que trabalhar bastante é o Português e a Matemática. Por isso a gente achou que tem livros assim, que na última escolha não sei se era de Ciências ou de História eram muito bons, daí a gente acabou optando por aquela coleção. E não gostamos do livro de Português escolhido que era muito ruim.

Nos depoimentos sobre a escolha no PNLD, os professores indicam como chegam a uma definição sobre os livros que irão utilizar na escola. Como o processo de escolha é feito de forma desarticulada e envolvendo grupos de professores em momentos diferenciados, questiono como chegam à definição final dos títulos e eles respondem:

Na realidade eu não sei te dizer, porque você fala o que você quer, depois eles ouvem os outros e escolhem o livro. O livro de Língua Portuguesa, o peso maior é das 1.ª e 2.ª séries. Matemática também é das 1.ª e 2.ª séries. História, Geografia e Ciências são é das 3.ª e 4.ª séries (Prof. A).

Os livros que os professores usam são Língua Portuguesa e Matemática. Nós (que trabalhamos por área) usamos os livros de História por causa dos conteúdos que estavam relacionados com o nosso trabalho de Filosofia: a questão de identidade, valores [...] E o que nós não usamos, o que aconteceu? Ficou sem uso. Por isso a minha briga com a escola pelo trabalho por área. E a escola não entende isso, a maioria dos professores apóia e a coordenação que não, o EPA: dá um epaa!!! mesmo no trabalho

(risos). Foi assim um trabalho pra nós lá na escola, inclusive eu defendo, e sempre explico lá, deixo bem claro que eu já trabalhei em vários momentos da Prefeitura e já sei o que deu e o que não deu resultado. E olha o alfabetizador, ele prioriza Língua Portuguesa e a alfabetização Matemática e História e Geografia não. Só que chega lá na 4.^a série o aluno não tem uma série de conceitos que ele teria que criar ao longo, que ter desenvolvido ao longo das séries anteriores. E a gente sofre lá na 4.^a série, porque eu sou daquelas professoras assim – é pra se trabalhar História e Geografia, nesses anos que eu tive 4.^a série que a gente não teve trabalho por área, é pra trabalhar é pra trabalhar, é compromisso, eu tenho que trabalhar Língua, Matemática, História, Geografia e Ciências, não tem que baratear. E a maioria dos professores não trabalha. Eu acho que a maioria usa o Português. Uma outra parcela usa Português e Matemática. E poucos, a minoria, as outras três áreas. História, Geografia e Ciências é quando dá ... quando dá tempo [...] (Prof. B).

Como já mencionado, o LD não existe independente das disciplinas, e estas trazem suas especificidades, como afirma Cuesta Fernandez:

A maior abundância, o papel instrumental das disciplinas científicas do currículo, na medida em que devem estar governadas por fins e valores educativos exteriores a si mesmos, é uma tese congruente com a teoria crítica da educação e do ensino das ciências sociais. Assim, reclama-se desde as tendências intelectuais que, dia a dia, melhor nos permitem começar a pensar a didática e a crítica: a pedagogia crítica vinculada a Escola de Frankfurt de origem alemã, a pedagogia radical anglo-saxônica, a sociologia crítica da educação britânica e a nova história social do currículo. Em todas elas contêm uma censura do “conhecimento oficial”, como diria Apple, de suas lógicas de produção e distribuição social, e de sua materialização em conhecimento escolar. Daí que as correntes progressistas radicais resultam incompatíveis com a coisificação do saber e com qualquer fossilização hipostática de uma disciplina. A ilusão epistemológica constitui, pois, uma forma de ideologia alheia e contrária aos enfoques sócio-críticos, mas fecundos a respeito da educação e da didática (1998, p. 220, tradução nossa).

É possível perceber, também, nos depoimentos dos professores, duas dimensões que justificam a escolha do livro: a primeira é que consideram a falta de materiais e de livros no universo de seus alunos – o que de acordo com eles dificulta o trabalho pedagógico – e a segunda é a importância dada a esse material na sala de aula, conforme afirmam em suas falas.

No entanto, mesmo identificando nos argumentos dos entrevistados que consideram importante que os livros estejam nas escolas, percebe-se, também, que eles indicam que os manuais didáticos deveriam apresentar a proposta metodológica de maneira “simples e fácil” e que os conteúdos deveriam ser estruturados de maneira conhecida e já de domínio do professor. Nas entrevistas mencionam que o livro deve introduzir os temas e as atividades também de maneira simples e clara, demonstrando que, mesmo antes do aluno, o professor possa compreendê-los. Do

contrário, segundo eles, refazem os textos e as atividades no sentido de simplificá-las, buscando garantir o entendimento de sua turma.

Frente a esse contexto, embora esse desejo esteja subliminar às declarações feitas pelos docentes, é possível perceber como as denominadas “obras de referência” acabam de certa maneira sendo apenas de referência mesmo. Destituídas da pesquisa que trazem ao serem elaboradas, passam pelo critério de “facilidade ou dificuldade” de acordo com o conhecimento e parecer dos professores que as utilizam e que, muitas vezes, nem chegam a trabalhar com determinadas partes do LD adotado. Consolidada-se um conceito que recebe diferentes significados de acordo com o olhar e a intencionalidade de quem o considera – a qualidade do LD:

É, portanto, forçoso concluir que o que se realiza de fato na contraposição entre os livros designados de “qualidade” *tout court* e os livros adequados “a realidade da escola” é a oposição eufemizada entre uma lógica “acadêmica” e uma lógica escolar e, mesmo que eufemizada, uma afirmação do valor – se não da prioridade – da segunda lógica sobre a primeira, assim como uma constatação, mesmo que tímida (já que feita a partir de uma tática de eufemização) das relações de dominação e força simbólicas que opõem os “teóricos” universitários e seu prestígio, de um lado, e os “práticos” e seu desprestígio, de outro (BATISTA; VAL, 2004, p. 48, grifo do autor).

Quanto ao PNLD os professores afirmam, também, que nem sempre os livros selecionados por eles são os enviados pelo MEC. Dizem que nos anos anteriores em algumas disciplinas não foram os mesmos livros solicitados no programa:

– “Teve um ano que foi a segunda opção. Todos os livros foram de segunda opção. Teve um ano que especificamente os livros de História e Geografia, foi pedida uma opção só e não foi a opção que foi para a escola. Eles mandaram o que quiseram. Ainda mais porque essas crianças têm uma dificuldade muito grande de acesso a material. E uma das coisas, até voltando àquela pergunta, o que se percebe é que as crianças estão com uma dificuldade muito grande de conseguir ler material ou conseguir copiar alguma coisa de livro. Se você tem uma pergunta que use duas linhas, eles copiam só a primeira linha e acham que copiaram a pergunta toda. Então eles não estão alfabetizados. A responsabilidade é do espaço escolar. Agora uma das coisas que a gente percebe também é que tem que ter em termos de escola um cuidado dos professores com esse material, porque esse material dura três anos. Tem professores que dão o livro e não há essa cobrança de recolher o livro do aluno, de cuidado com o livro. Isso é uma coisa muito complicada. Só pra você ter uma idéia, *Lições Curitibanas* (obra feita pela Prefeitura), que não é livro didático, mas que nós tínhamos o ano passado pra três 4.^{as} séries, não dá pra uma 4.^a série. Os alunos levaram e inclusive eu peguei várias figuras do *Lições Curitibanas* recortadas e coladas no caderno. Então é complicado. Não tem nem vinte exemplares” (Prof. D).

– “É um problema porque trabalhando em escola você percebe que muitas vezes o governo está mandando livro pra escola e os livros não estão sendo usados. Acontece. Principalmente livros de História, Geografia e Ciências. É

muito comum não serem usados, isso é complicado de falar, né?. Procuro descobrir por que essas áreas em especial e a resposta é que o professor não trabalha essas áreas. É muito difícil. O professor dessas séries iniciais se preocupa muito com Alfabetização e Matemática e deixa essas disciplinas de lado. E ele não percebe que essas disciplinas vão auxiliar na Língua Portuguesa e vão auxiliar na Matemática. Inclusive porque os alunos não têm noção de espaço e eles vão mal em Matemática. Isso é uma coisa que eu já percebi nesses anos todos pelo fato de trabalhar por área geralmente o aluno que vai mal em Geografia ele vai mal em Matemática. Isso é uma coisa assim muito comum de ver” (Prof. A).

– “Eu acredito que todos os professores acabam usando uma coisinha ou outra, principalmente os conteúdos de História, Geografia e Ciências, eu percebo assim que é uma necessidade de você ilustrar algumas coisas. Ou seja, um mapa ou seja figura de coisas antigas e tal, ou mesmo de Ciências, todas aquelas fotos que vêm, ou água ou planta ou vegetação, às vezes eles têm necessidade de olhar para estarem entendendo aquilo. Nem que seja pra ver ilustração. Eu acho que na escola a grande maioria usa o livro didático” (Prof. C).

De maneira geral, é perceptível verificar que o tratamento dado aos professores, principalmente das primeiras séries de escolaridade, se diferencia das demais, provavelmente pela complexidade e exigências culturais e sociais maiores de alfabetizar os alunos, seja na alfabetização da língua materna ou na alfabetização matemática. Dessa forma, os professores afirmam que é preciso que os alunos aprendam a ler, escrever e realizar operações matemáticas, trazendo, inclusive no próprio currículo, maior carga horária semanal para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em síntese, mais uma vez o que se evidencia é uma desarticulação que ocorre entre o tempo para a escolha do PNLD e o tempo da escola. Ao se estabelecer com rigor uma programação de uma política pública, para o processo de escolha do LD, que envolve diretamente o professor e indiretamente os alunos e a comunidade, o Ministério da Educação poderia propor no calendário anual das escolas as reuniões de análise e escolha dos livros do PNLD. Dessa forma, cada escola poderia organizar o tempo escolar necessário, em calendário, para que se estabelecessem no interior das escolas momentos de reunião conjunta com os professores e coordenadores. Essas reuniões, segundo indicado na pesquisa pelos professores, poderia prever a participação dos dois turnos e de todos os professores tendo em vista a mobilidade já confirmada existente na rede pública de ensino trazida com intensidade por esses sujeitos. Dessa forma, as editoras poderiam encaminhar os exemplares para análise e o MEC o Guia, instrumentos esses que são considerados pelos professores realmente necessários para compor uma análise criteriosa, conforme estabelecem os parâmetros situados nessa pesquisa.

Como essa estrutura inexistente, para os professores torna-se um “árduo” trabalho conciliar as aulas e alunos com o processo de escolha do PNLD – destacando, ainda, o agravante do tempo que as escolas dispõem entre a chegada do Guia e dos livros e o preenchimento dos formulários com as obras escolhidas. Por que não prever em calendário esses dias de reunião? Por que não envolver as editoras com cotas semelhantes de distribuição de livros atendendo as demandas trazidas pelos professores? Por que não possibilitar que todos os professores possam realizar a escolha dos LDs? Essas são algumas questões que deixamos para uma reflexão mais aprofundada das editoras e dos órgãos públicos.

Outro ponto trazido nas entrevistas a respeito do PNLD é sobre os livros recebidos do MEC e a obrigatoriedade de uso, identificando ainda se existe um controle da Secretaria de Educação ou dos Núcleos Regionais de Ensino. Segundo a maioria dos professores esse uso não é obrigatório e também não existe controle dos órgãos públicos. Isso se evidencia no ponto de vista do Professor A:

Não há controle da Secretaria ou do Núcleo. Se não quiser não usa. Os livros são entregues e ficam nos armários. Inclusive no ano retrasado teve até uma orientação da própria escola e do próprio Núcleo para não usar livro didático, apesar de o material já estar na escola. Eles alegam que o livro era contra a proposta da Prefeitura, que você tem que trabalhar em cima de projetos. Só que é uma daquelas *balelas* da educação: você manda alguma coisa que as pessoas não sabem o que é e não trabalham. Que o uso do livro didático não combina com projetos, que é uma coisa que queriam.

Ao serem questionados se concordam com a política pública do LD 43,23% dos professores responderam que não concordam, 32,31% concordam e 24,46% não responderam.

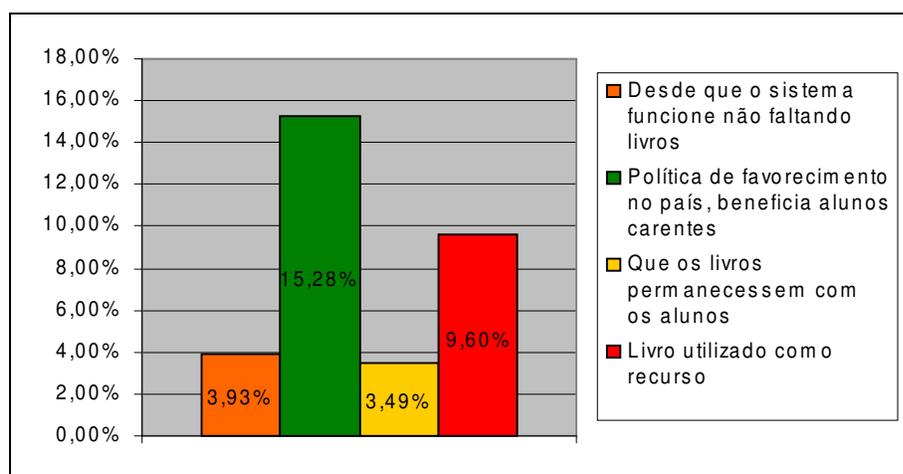


Gráfico 14 – Concorda com a política pública do livro
Fonte: Pesquisa da autora

Aprofunda-se essa questão identificando os principais pontos levantados pelos professores que não concordaram com as políticas governamentais e também observando quais são as sugestões desses sujeitos para a melhoria da política pública trazidas por eles nos questionários. Observa-se no Gráfico (Número 15) que os professores consideram importante realizar a escolha dos LDs com 12,22% das respostas e os que afirmaram necessário ter um projeto político pedagógico da escola com 11,35% das respostas, de um universo total de 42,23% de professores que responderam que não concordam com a política pública do livro. Outro ponto destacado foi o fato de se considerar que cada escola possui uma realidade diferente com 8,29% das respostas.

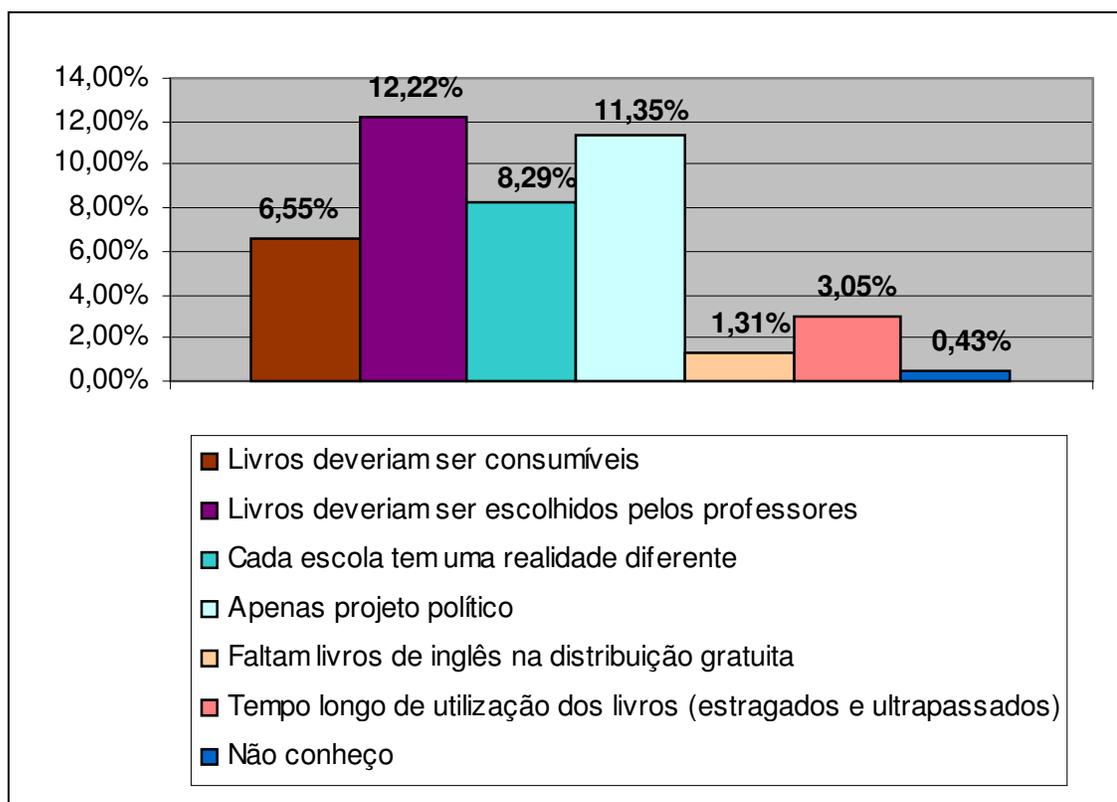


Gráfico 15 – Sugestões para a melhoria das políticas públicas

Fonte: Pesquisa da autora

As sugestões trazidas a respeito da política pública do LD pelos professores nas entrevistas foram:

- “Nessa questão da Política do Governo eu acho que os livros poderiam ser todos consumíveis, ou pelo menos, o da 2.^a série também ser consumível. Se o governo resolveu ciclar e considerar tudo como uma coisa só, então o livro tem que acompanhar essa mudança, senão fica uma

incoerência. Então eu acho que a 1.^a série pelo menos deveria ter um livro consumível” (Prof. A).

– “A escolha poderia ser de dois em dois, diminuindo o tempo, não que eu acho que eles ficam muito sucateados, mas às vezes a necessidade de ter um negócio mais atualizado. Dois anos talvez fossem melhores do que três” (Prof. C).

– “Para começar poderia escolher os livros de diferentes editoras. Deveria ser seriada mesmo, não coleção fechada. Eu não sei por que foi feito isso. Acho que poderia ser menos espaçado esse tempo, tempo menor para a escolha dos livros, não que eles desatualizem, mas tem tanta coisa nova. Os livros deveriam ser consumíveis para todas as séries. Acho que ajudaria bastante, até acho que os alunos se familiarizariam melhor com o livro. Claro que a gente está falando de escola de periferia, mas eu percebo assim que tem alguns alunos que a gente sabe que o único contato que eles têm com o livro é aqui na escola, mas assim é como se fosse uma bicicleta que eles ganhassem, sabe? Mesmo assim, o ano inteiro o livro vai para casa e volta, mas não dá pra dizer ‘Este livro é meu, posso fazer o que eu quiser’. Mando os livros para casa, indico as atividades que tem que fazer, principalmente se for de pesquisa. Eles têm que levar também. Talvez eu não mandasse, é que todo ano eu estou mudando de série, agora eu estou na 2.^a série, só não fui pra 1.^a série ainda. Na 2.^a assim eu não tinha costume de mandar para casa, porque eles são pequenos, mas 3.^a e 4.^a eles têm mais responsabilidade, sabe, eu gosto, eles se familiarizam mais com os livros e eles pegam o costume de ler” (Prof. D).

Ressalva-se que as mudanças ocorridas nas escolas devem ser entendidas, sobretudo, na compreensão das “necessidades” decorrentes das ações conjuntas dos professores e não de uma ou outra ação isolada que pode comprometer o desenvolvimento do planejamento e da estrutura escolar. Por isso, esses sujeitos, legitimamente, fazem as suas sugestões na perspectiva de que essas mudanças se concretizem em sua prática.

Outro aspecto trazido nesta análise foi o ponto de vista dos professores sobre o documento oficial dos PCN, produzido pelo MEC. Identifica-se que os PCN, referência já comprovada para os autores e editoras na produção de seus livros, que serão inscritos nos programas governamentais, segundo os professores também é por eles considerado na escolha das obras, como indica o gráfico 16.

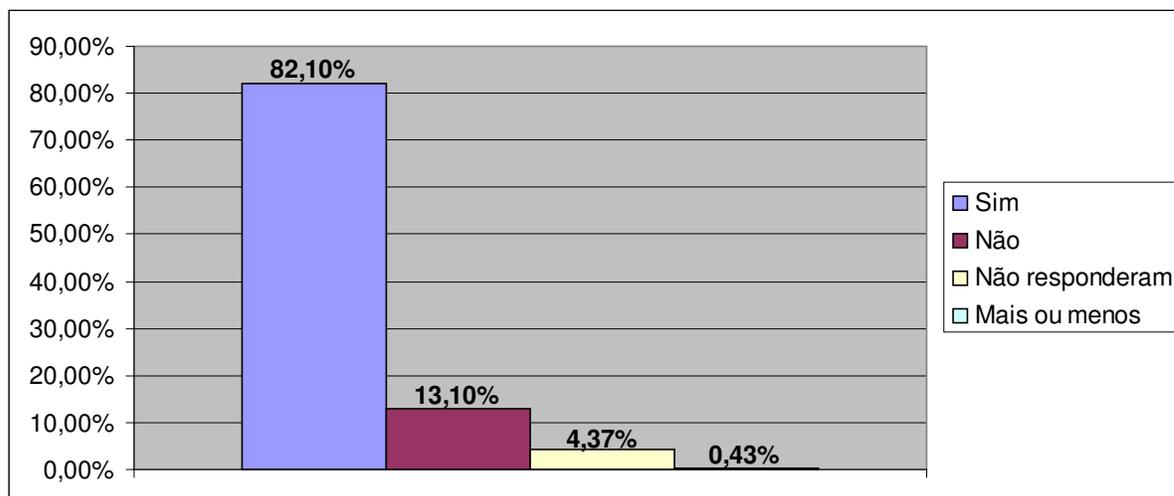


Gráfico 16 – Consideram os PCN na escolha dos livros do PNLD
Fonte: Pesquisa da autora

Fica demonstrado que os PCN são de conhecimento dos professores, uma vez que 188 professores (82,10%) responderam utilizar os parâmetros estabelecidos pelo MEC na escolha de seus livros. Já a minoria representada por 30 professores (13,10%) desconsidera os PCN na escolha dos materiais didáticos.

As razões trazidas pelos professores são que esses sujeitos escolhem os livros de acordo com os PCN 25,77%, os PCN são referenciais 17,03%, escolhem os livros de acordo com currículo 13,53% e consideram enriquecimento do trabalho 5,24%.

Alguns professores nas entrevistas consideram que os Parâmetros Curriculares não são referências para as suas escolhas e justificam:

Na realidade quando você adota o livro se você pega os PCN nas séries iniciais eles não batem com o conteúdo a ser trabalhado na escola. Inclusive, está distanciado do currículo da escola (Prof. A).

Na escola o pessoal na hora em que está escolhendo o livro não leva em conta. Aquilo que eu te falei, um ou outro professor é que é mais curioso, mais detalhista, ou mais “chato” vamos dizer ele vai lá olhar “Ah isso aqui tem haver com cidadania!”, “Olha esse aqui contempla sexualidade!”, “Olha esse aqui tem as questões do meio ambiente!”, então é assim. Mas em geral essas questões previstas pelos PCN não são [...] deveriam ser levadas mais a sério. Não é aquela coisa criteriosa (Prof. C).

Antes de a gente escolher os livros, a gente tem que sentar, não é uma coisa muito aprofundada, mas mais ou menos. Alguns grupos sentam e vêem o que a gente tem que trabalhar com os PCN, se o livro condiz com que está no PCN. Então você pode escolher, são colocados alguns critérios: tem que observar se é isso ou isso, se está condizente com os PCN, está condizente com a escola [...] (Prof. D).

Percebe-se, que esses sujeitos valorizam as temáticas presentes nos PCN, descritas nos depoimentos, e não necessariamente o instrumento como orientador de uma proposta pedagógica.

Outro ponto trazido nas entrevistas é se há um controle da Secretaria de Educação ou do Núcleo Regional sobre o uso dos LDs recebidos pelo professor e os professores afirmam:

Não há. Se não quiser não usa. Os livros são entregues e ficam nos armários. Inclusive no ano retrasado teve até uma orientação da própria escola e do próprio Núcleo para não usar livro didático, apesar de o material estar na escola. Alegam que o livro era contra a proposta da Prefeitura, que você tem que trabalhar em cima de projetos. Só que é uma daquelas *balelas* da educação: você manda alguma coisa que as pessoas não sabem o que é e não trabalham. Que o uso do livro didático não combina com projetos, que é uma coisa que queriam. O trabalho com projetos está no Projeto Político Pedagógico, mas não se trabalha. O Currículo é progressista. O Projeto Político Pedagógico da escola também é progressista. Estamos em momento de rever o Projeto Político Pedagógico da escola e o ano passado tivemos reunião e foi em uma das reuniões que eu falei que era importante a gente assumir uma postura coerente, a escola tem que definir o que ela quer e não ficar à mercê de palavras bonitas que não sabe o significado. Daí pediram para eu não falar (*risos*) (Prof. A).

Em resumo, a pesquisa revela que o professor é um sujeito capaz de dominar e coordenar o material didático e seus matizes e dessa forma, como regente das aulas, também rege o livro, como afirma Coracini:

Saber lidar bem com o livro didático pressupõe a possibilidade, a ele intrínseca, de promover a possibilidade de o professor "reger" o livro, ao mesmo tempo que há a construção de uma identidade, através da constituição de uma posição de sujeito. Esse controle ou "regência" é favorecido e se constitui a partir das condições de produção de sua existência, ou seja, pelo fato de o livro ser um paradigma no contexto escolar brasileiro: ele faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a transmissão de conhecimento via livro didático (1999, p. 94).

Valoriza-se, portanto, o professor e suas práticas, entendendo que esses sujeitos em seus depoimentos trazem suas vivências, rotinas e dificuldades presentes no cotidiano escolar.

Como se espera ter indicado nessa investigação os professores destacam a importância da escolha feita a partir da análise dos LDs. Como esses livros são entregues pelas editoras durante o PNLD, iremos a seguir verificar a relação que esses professores estabelecem com as editoras.

4.3 A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS EDITORAS

Para a concretização das ações do programa governamental de distribuição nacional de livros didáticos, as escolas recebem exemplares para análise e esses são entregues pelas editoras que os produzem. Ao terem seus livros aprovados e incluídos nos catálogos do PNLD/MEC, é interesse das editoras que os professores possam analisá-los e adotá-los e, nessa direção, realizam a divulgação das obras aprovadas. Analisam-se, neste capítulo, alguns elementos que contribuem para esclarecer a relação que os professores estabelecem com as editoras, uma vez que essa relação foi entendida nesta investigação como um dos pilares sobre os quais se sustenta a discussão e compreensão das escolhas feitas pelos professores.

Um aspecto importante desta análise vincula-se às causas da entrada do capital estrangeiro no mercado editorial brasileiro, como decorrência da globalização. Nos últimos dez anos ocorre uma forte reestruturação das editoras em nosso país: algumas compradas por consagradas empresas espanholas e francesas, outras subsidiadas por empréstimos estrangeiros e ainda outras que se coligam integrando grupos editoriais na tentativa de fortalecer as empresas existentes. Nessa direção, algumas editoras pequenas que, nesse período, tentavam se estabelecer no campo editorial, sofrem pressões do mercado dominado em especial por oito grandes editoras,

É importante destacar, ainda, que esse domínio de mercado das grandes empresas ocorre de forma muito similar tanto no âmbito público como no particular. As editoras comercializam seus livros vendendo-os para o governo, atendendo ao PNLD, objeto dessa investigação, como também para o mercado das escolas particulares. Por força, em especial do poder econômico, e também da estrutura que essas empresas possuem, a entrada de seus LDs nesses dois âmbitos. Diferenciando-se do programa do governo, que adquire apenas o livro, sem encartes ou qualquer outro material (cartazes, caderno de atividades, projetos etc), no mercado particular, as editoras oferecem, além dos livros, materiais complementares, assessoria pedagógica, portais educacionais e propostas comerciais diferenciadas.

Detendo, assim, as grandes vendas de livros para os programas do governo e no mercado particular e possuindo um percentual de mercado significativo, esses

poderosos grupos passaram mais recentemente a disputar um novo filão do mercado editorial, o dos materiais apostilados. As empresas editoriais que já se consolidaram com a edição de LDs passam a produzir os denominados “Sistemas de Ensino” e o inverso também ocorre, ou seja, as editoras de apostilas passaram a disputar o mercado de LDs. Quanto às pequenas editoras, algumas tiveram seus livros adquiridos pelas grandes empresas, outras fecharam as portas ou passaram a editar outros tipos de livros no segmento não didático.

As apostilas ganham assim espaço nas escolas e, dentro desse contexto, seus produtores fazem críticas aos LDs, como afirma Carmagnani:

A introdução da apostila como substituta/complemento do livro didático, principalmente em escolas particulares, é um fenômeno recente no contexto brasileiro, resultante, dentre outras coisas, do desenvolvimento do ensino privado e, sobretudo, do descaso do Estado com relação à educação em geral. Face a essa situação, os donos de escolas particulares viram abertas as alternativas de ampliação de sua área de atuação e de retorno de investimentos, antevendo, acertadamente, a possibilidade de ganhos extras com a produção de seu próprio material didático. Assim, baseando-se em justificativas como: alto custo dos livros no Brasil, má qualidade de materiais disponíveis, inadequação dos livros didáticos ao conteúdo programático proposto pela escola e até mesmo atendimento das necessidades dos alunos, o uso das apostilas foi se solidificando e ganhando um espaço anteriormente ocupado apenas pelo livro didático tradicional (1999, p. 45).

No momento em que essas transformações ocorrem, também os grandes editores de LDs deixam de lado os gestos de censura às apostilas, que mantinham na tentativa de preservar seus produtos. Abandonam o discurso de crítica que faziam sobre esses materiais, destinados inicialmente aos cursinhos pré-vestibulares, não ressaltando mais a falta de qualidade pedagógica ou editorial.

Desse modo a apostila se populariza, imposta pelo discurso contrário ao LD. Valoriza a atualidade, baixo custo, conteúdos voltados aos exames vestibulares, dicas e lembretes e o formato descartável, trazendo, nesse discurso, um toque de pós-modernidade.

Tanto as editoras de LDs como as editoras de Sistema de Ensino (nome dado atualmente aos materiais apostilados por virem acompanhados de programas de formação para os professores, diretores, *sites* etc.) configuram uma verdadeira “guerra” para conquistar espaço nas escolas com a venda de seus materiais. Entende-se dessa forma, como já analisado nesta dissertação, que se consolida a oligarquia das editoras, ou seja, o controle dos negócios públicos por poucas instituições.

Assim, essa disputa ocorrida na indústria editorial garante o monopólio dos grandes grupos editoriais, que têm a possibilidade de investir imensos capitais nessas produções para atender à demanda do Ministério da Educação. Como se viu, no Brasil o PNLD serviu de base para o fortalecimento desses grupos editoriais, que influenciam e são influenciados pela cultura da escola, ao serem produtores de conhecimento, e exercem domínio sobre a produção e venda de livros para as escolas públicas.

As editoras passaram a se organizar para participar das licitações públicas, preparando-se para a avaliação das obras que produzem, por isso alinhando seus produtos às exigências do MEC, mesmo que a contragosto de algumas. Existe nessa relação entre as editoras e o MEC uma tensão ocasionada entre o impasse dos editores preocupados em adequar seus materiais de acordo com as práticas docentes e ao mesmo tempo direcioná-los para as exigências de um PNLD, exigências que, como se pôde apontar nas respostas dos sujeitos participantes desta pesquisa, nem sempre estão em consonância.

Esse descompasso se evidencia na medida em que o MEC, no PNLD, adquire privilegiadamente obras de cunho pedagógico mais progressista enquanto na escola, como se verificou nos depoimentos dos professores, as práticas se mesclam, residindo em parte um enraizamento das metodologias mais tradicionais de ensino. Esta questão pode ser entendida do ponto de vista dos professores, na direção apontada a seguir:

Eu particularmente sou bastante cuidadosa na crítica do material por ele ser tradicional. Porque trabalhando com as crianças a gente vê que cada criança necessita de diferentes intervenções, tem criança que precisa mais tempo, ser trabalhada mais tempo numa etapa do que a outra. Então nesse aspecto eu sou cuidadosa pra linha, porque na escola o termo tradicional é muito mal utilizado hoje como se fosse pejorativo: tudo que é tradicional não serve, não presta, e não. Até tem uma frase que eu gosto muito que os médicos costumam dizer: "Para médicos novos, livros velhos e para médicos velhos, livros novos", eu acho que na escola a gente tem que fazer o que o aluno precisa e isso as diferentes formas de intervenção, a gente tem que usar pra suprir a defasagem da criança e tem criança que funciona melhor com uma proposta mais estruturadinha. Tem aluno que precisa de um tempo maior pra fixação, tem alunos que já não e tem aluno que precisa ser trabalhado muito na questão da expressão, então eu acho que você tem que realmente descobrir a fórmula ali tirando de cada corrente o que ela tem de melhor (Prof. B).

O depoimento de outro professor também reforça essa direção:

Existe sim uma diversidade porque algumas coisas que chamaram de tradicional, de antigamente, eram muito boas. Por exemplo, alguns textos

que você vai trabalhar, a forma como você conceitua, quando você vai trabalhar Língua Portuguesa, por exemplo, você conceitua o que é substantivo, o que é verbo, a parte de Gramática, de sintaxe, até de ortografia propriamente que é o que nós temos mais dificuldades aqui na escola é a parte ortográfica bastante. Isso se perdeu. Algumas coisas eram boas, se você pegasse uma cartilha, do tempo em que eu estudava, por exemplo, nem pensar em dar hoje. Aquela coisa do 'bebê baba'. Então eu acho que estão bem mais atualizados hoje em dia, só que eu acho assim, que com a realidade do nosso aluno aqui ainda está bem distante do nosso aluno. (Prof. D)

Identifica-se nas falas desses sujeitos a necessidade de compatibilizar, nas obras didáticas, propostas que valorizem as suas práticas e ao mesmo tempo incorporem as novas pesquisas em educação e nas áreas afins.

Esses professores, ao serem questionados se sofrem influências das editoras na escola, ou se possuem algum conhecimento sobre esse assunto, manifestam em sua maioria, ter conhecimento da relação que se estabelece entre as editoras e as escolas. O Professor B apresenta em seu exemplo a influência da editora, mesmo que inicialmente considere que a opção é feita pela consideração ao professor/autor, indiretamente elege-se, dessa forma, uma editora: “Existe o nosso crédito pela opção do trabalho de uma autora que é professora da escola. Então nós sempre conversamos isso. Todos aceitam e respeitam”.

O Professor D diz: “Eu acho que não porque a coordenação fala bem claramente as coisas pra gente, não tem nada intencional. Creio eu que não tenha (*risos*)”. Ressalva-se que nesse segmento de 1.^a a 4.^a séries, a divulgação dos livros pelas editoras geralmente é realizada diretamente para a coordenação, que fica responsável pelo repasse desses materiais aos professores.

Identifica-se, assim, que há uma influência das editoras na relação estabelecida com as escolas, sejam elas de forma direta com os sujeitos, professores e coordenadores, ou indireta com as propostas que apresentam às escolas.

O MEC estabelece a partir de 2006 a proibição de entrada dos divulgadores na escola durante o PNLD. Essa normatização, além de criar uma nova tensão entre esses sujeitos - MEC, editoras, Secretarias de Educação e professores - dificultou, em certa medida, a chegada dos livros nas mãos dos professores. Durante parte da pesquisa empírica de campo, presenciou-se início do andamento do programa de escolha do PNLD 2007 e verificou-se que os livros ainda não estavam nas escolas para análise. Acrescenta-se, ainda, que nem os Guias dos Livros Didáticos haviam

sido entregues até aquele momento. Segundo, os professores esse atraso prejudica a escolha, pois diminui ainda mais o tempo de análise das obras.

Ressalva-se, que essa polêmica que envolveu a divulgação dos livros está ligada a atuação das editoras apenas no âmbito público, ou seja, na relação direta que estabelecem com o MEC durante o PNLD. Nas escolas particulares as editores não possuem essas restrições na divulgação de suas obras. O impasse criado se estabeleceu, portanto, quanto à restrição de entrada das editoras no âmbito escolar público, na medida em que elas são responsáveis pela entrega dos livros que produzem. Quanto a esse aspecto, as opiniões da equipe do MEC e dos editores se dividem em relação à divulgação ser feita ou não pelas editoras diretamente nas escolas.

Chama-se atenção, ainda, para o fato de os professores, nessa pesquisa, atribuírem às editoras uma função do sistema escolar que é corresponde a sua formação continuada, na busca de que se criem condições para que o professor se aproprie do tipo de proposta presente no LD. Dessa maneira, compreendem esses sujeitos, compreenderiam de melhor forma o trabalho com o LD, recurso presente em sua prática pedagógica. Identifica-se, assim, a existência de mecanismos pelos quais as editoras acabam influenciando as escolhas, uma delas se dá na existência dos cursos com função de qualificação do professor. Observa-se que esse aspecto é apresentado pelos professores, durante as entrevistas, como um aspecto positivo e necessário.

Observa-se essa posição no depoimento do professor B a respeito da relação que estabelece com as editoras:

Eu acho que também deveria, talvez as editoras pudessem fazer isso, fazer um trabalho com os professores no sentido de explorar melhor o livro didático, o uso, ao longo do caminho. Eu acho que o professor iria fazer grandes descobertas, porque o professor pega o livro didático e muitas vezes ele não lembra, ou ele “não se toca”, ele não vê aquele livro como resultado de uma pesquisa, que aquilo lá foi feito em cima de estudos, porque você não vai montar um livro didático assim sem critérios, sem nada. Então eu lembro que uma vez eu fiz um encontro desses, era um livro de Língua Portuguesa, a professora no caso era uma pedagoga, ela foi chamando a atenção para determinadas questões que o livro trazia, que às vezes o professor em sala de aula ele não faz isso. E o pedagógico, a equipe pedagógica, o coordenador pedagógico na rede pública, que já tem um medo danado de o professor ficar grudado no livro didático, também não auxilia.

Na fala do professor, em certa medida, vê-se que ele demonstra o que já foi mencionado neste estudo – a dificuldade do professor em estabelecer uma conexão

entre o que sabe e o está posto nos LDs –, entendendo a escola como espaço da produção do conhecimento e compreendendo que o manual didático não existe independente das disciplinas. Essa pode ser uma das razões dos professores das séries iniciais, na medida em que são responsáveis pelo domínio dos conteúdos de todas as disciplinas de ensino nesse segmento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), enquanto no Ensino Fundamental II, ou seja, a partir da 5.^a série (atualmente 6.^o ano), têm-se os especialistas, ou seja, os professores formados e que lecionam apenas a disciplina de sua especialidade.

Ao atribuir esse papel à editora, de colaboradora na formação dos professores, traz-se à tona outra questão que merece reflexão: se por um lado, na relação do professor com o LD, incidem fortemente fatores externos aos próprios livros – como as pressões das editoras –, por outro lado, os livros, segundo os professores indicaram nessa pesquisa, nem sempre trazem propostas metodológicas claras, o que consideram eles dificulta o domínio e o uso desse material. A pressão ocorre para fazer com que esses sujeitos tenham contato direto com os livros antes de selecioná-los. A intenção comercial das editoras é que os professores adotem as suas coleções e às vezes, nessa relação que se estabelece com os professores, nem sempre valoriza a realidade trabalhada nessas escolas.

Assim, a análise que se estabeleceu procurou compreender a relação dos professores com as editoras observando como o LD se insere nas relações de poder, entendendo a escola como aparelho ideológico do Estado.

Outro ponto a considerar é o caráter de autoridade presente no LD, como considera Coracini:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. A autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério de saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. O livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; “forma” no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”. Não parece haver dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar. O livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro (1999, p. 27-28).

Para finalizar, pode-se sintetizar alguns elementos que caracterizam a relação dos professores com a editoras, pela forma como eles manifestaram sua visão a

respeito da presença delas no processo de escolha dos LD, a forma pela qual o professor vê a intervenção das editoras. Para alguns especialistas em educação a divulgação dos LDs realizada pelas editoras não deveria ocorrer no âmbito escolar, tendo em vista que a atuação da editora devia estar ligada ao âmbito público, ou seja, diretamente ligada ao MEC. Por outro lado, conforme afirmaram os professores, eles consideram indispensável receber das editoras as coleções aprovadas, pois, segundo grande parte deles, esses materiais são o real produto de análise para as escolhas feitas nas escolas. Os professores explicam que não utilizam o Guia como elemento de escolha e quando este instrumento é considerado tem apenas a função de orientar o ponto de vista dos pedagogos, que, segundo eles, nem sempre é o mesmo do professor.

Na perspectiva de Cuesta Fernandez,

as rotinas cronoespaciais e outras não visíveis na vida cotidiana incorporadas às ideologias práticas dos docentes, representam às vezes obstáculos monumentais na hora de propor transformações substanciais na educação. Por conseqüência, a censura e oposição aos usos escolares do tempo e do espaço, e a impugnação das regras que configuram o *campo profissional* dos docentes são questões de ordem estratégica, muito habitualmente ignoradas pelos didatas, a hora de pensar mudanças profundas no ensino e na própria instituição escolar. (1998, p. 229-230, tradução nossa).

O tempo e espaço do processo realizado no PNL D, analisado no item 4.2 está também diretamente ligado a questão das editoras, no sentido em que elas enviam os livros aprovados para as escolas e como já apontado, para os professores, essa é a principal referência para as escolhas que realizam.

Para finalizar as análises, apresentam-se no item a seguir reflexões relacionadas aos professores e a escolha do livro didático, na busca de identificar as formas de organização na escola, os motivos, razões e critérios trazidos por esses sujeitos.

4.4 OS PROFESSORES E A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA, MOTIVOS, RAZÕES E CRITÉRIOS

Compreendendo que o professor não é apenas um reproduzidor de conhecimentos, mas, que em sua ação cotidiana produz o conhecimento escolar, e

que o livro didático é um dos recursos de ensino mais presentes cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente, como se acredita ter apontado nesta pesquisa, é possível justificar a relevância das escolhas feitas por esses sujeitos.

Este item foi desenvolvido para apresentar e discutir os resultados da investigação sobre os professores e suas escolhas quanto ao livro didático e demais escolhas a ele relacionadas, aceitando-se a idéia de que os motivos, razões e critérios por esses sujeitos revelados e entendidos nas suas relações com outros elementos, possibilitam tecer essa análise a partir do trabalho empírico de campo.

Ao apresentar o resultado das análises, procurou-se identificar pontos relevantes relacionados às escolhas do LD, revelando-se os critérios que sustentam as decisões tomadas pelos professores. A partir deles foi estabelecido o diálogo com os motivos e razões expressos nas entrevistas e com as informações dos questionários, configurando-se assim explicações sobre as escolhas feitas pelos professores. Tem-se, desse modo, a questão orientadora: quais são as escolhas do professor a respeito do livro didático?

Considera-se que, como identificado nas análises anteriores desenvolvidas nesta investigação, os professores admitem participar do processo de seleção dos manuais didáticos e afirmaram que valorizam esse programa. No entanto, observam que são impedidos de se aproximar do LD tanto quanto gostariam ou tanto quanto seria necessário, discordando, assim da forma como ocorre o processo de avaliação e de escolha desses materiais e indicando a falta de organização institucional para essa escolha.

Essa análise se estabelece, portanto, com a preocupação de identificar e levantar os motivos e razões que sustentam as opções desses sujeitos quando decidem pelo uso de determinado livro didático disponível no catálogo do PNLD, e as questões a seguir delineadas buscam uma maior compreensão sobre as escolhas feitas pelo professor.

Busca-se, dessa forma, refletir sobre os padrões de escolha utilizados pelos professores, que vistos como sujeitos situados política e ideologicamente, nesse momento, são ocupantes de um lugar específico que é o de autoridade na escolha de seu material didático. Esse processo de escolha envolve preocupações e questões de diferentes tipos, como se pode evidenciar na explicação dada por um dos professores entrevistados:

Então é assim: os livros vão chegando, “Oh gente, pessoal, esse ano temos que fazer a escolha”, então os livros vão chegando e até agora foi feito assim, foi deixado à vontade pra gente, nós podíamos ir olhando, analisando, aí a gente vai trocando idéias com o companheiro de etapa, de série, né?! E troca idéias, ‘Esse assim, esse assado’ e era feito assim de uma forma bem democrática. Cada série, cada etapa tinha autonomia pra fazer sua escolha, acho que era melhor. E a gente vai olhando assim: os temas que são tratados no livro, os aspectos dentro de cada tema, os *links*, como dizem agora (*risos*), o que aquele tema vai fazendo com as outras matérias, isso é importante, a questão da imagem, textos sempre bem reflexivos, que levem, que dêem oportunidade para a reflexão, a gente procura também não textos muito longos, eu vejo professoras das etapas iniciais, elas estão evitando textos muito longos porque a última coleção escolhida inclusive tinha um livro muito bom, e eu vi assim que é um livro mais enxuto nessa questão, ele é bacana, apresentação boa e agradável. E é mais enxuto nos textos. Mas o anterior já era um livro que não sei se dá pra dizer “mais complicadinho”, não favorece [...] E os professores de 1.^a série querem caixa-alta. Eu vejo assim que temas da atualidade têm que estar presentes (Prof. B).

Mesclam-se, nesse depoimento, aspectos relacionados tanto à apresentação visual do livro como ao conteúdo, seja do ponto de vista dos temas tratados, seja do ponto de vista de como estão apresentados – de forma articulada ou não a outras disciplinas Curriculares. Destaca-se, ainda a presença de um critério específico para a escolha de livros para a primeira série do ensino fundamental que se refere ao tipo de letra utilizado: a ênfase dada em cursos e materiais de orientação às vantagens do uso da “caixa-alta”, que favoreceria a leitura e a escrita no início da escolarização, transforma-se em critério de seleção para os professores, do ponto de vista do professor B.

Sobre o momento e as condições do encontro para a escolha, o Professor A descreve o processo de leitura e as relações que se estabelecem para o consenso:

Todos têm que olhar os livros que estão na escola. A equipe seleciona o que chega e daí você folheia e vai vendo. Vou te dar um exemplo. Você pega livro de Ciências, na escola o currículo de 4.^a série é Corpo Humano, então se no livro for Meio Ambiente a gente já deixa de lado porque o currículo da escola é Corpo Humano. Então vejo quais livros têm Corpo Humano. Todos se reúnem, mas não é no mesmo momento. Porque eles pegam o horário de permanência, de Educação Física. Não é um momento único. Na realidade, eu não sei te dizer, porque você fala o que você quer, depois eles ouvem os outros e escolhem o livro. O livro de Língua Portuguesa o peso maior é 1.^a e 2.^a séries. Matemática também é 1.^a e 2.^a séries. História, Geografia e Ciências é 3.^a e 4.^a séries (Prof. A).

Sobre a mesma questão, manifesta-se o Professor D, descrevendo os modos de chegar à seleção:

Nós nos reunimos em uma sala, são colocados todos os livros das editoras e a gente senta em grupos por série: os da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a Pessoal da

manhã de manhã, pessoal da tarde à tarde. E daí, cada professora vai lendo, vai olhando, vai anotando tudo que tem de importante em cada uma das coleções e depois entrando num consenso a gente escolhe determinada coleção (Prof. D).

Ainda com relação a essa questão, o Professor D aprofunda as suas afirmativas ao ser questionado se a sua escola tem critérios de escolha pré-definidos na seleção dos LDs, explicando:

Não, a gente vai olhando os livros. Pelo menos não foi definido, eu não lembro. A equipe pedagógica tinha falado para a gente observar algumas coisas em alguns livros que ela já tinha previamente visto. Mas nada assim, tem que escolher este livro porque eu gostei desse livro, não. Eu achei interessante isso em tal livro, mas a gente não vai só porque ela diz, a gente vai olhando, daí a gente tem que escolher. Mas na hora lá olhando os livros. Tem um monte de livros, um monte de coleções, a gente fica meio zozona. Se você não marcar direitinho, daqui a pouco você não sabe o que você viu de Matemática lá naquele, no de Português [...] O turno da manhã e o da tarde separado, depois junta todo mundo. Por exemplo, vamos dizer que o turno da manhã escolheu o tal de Matemática, daí você já procura não dizer nada para não influenciar o outro. Daí é pego de cada editora e todo mundo tem que olhar aqueles livros, todos de novo e daí para ver se todo mundo concorda, olhar os escolhidos só até chegar num consenso. O que prevalece é a escolha da maioria, a 1.^a série é de Português, depois tem que entrar num consenso para que todo mundo escolha aquela mesma coleção. Então a gente vê, o que todo mundo achou assim muito boa mesmo, vamos dizer que lá a 2.^a série achou lá que a de Ciências é muito boa mesmo, geralmente é assim, a gente escolhe mais Português e Matemática. Todo mundo. Não que as outras matérias não sejam importantes, mas para o livro ali que a gente tem que trabalhar bastante é o Português e a Matemática. Por isso a gente achou que tem livros assim, que na última escolha não sei se era de Ciências ou de História, eram muito bons, daí a gente acabou optando por aquela coleção. E não gostamos do livro de Português escolhido, que era muito ruim.

Nesse processo identifica-se a necessidade de tempo e espaço programados para a escolha dos professores, como já apontado nesta pesquisa e destaca-se que também de acordo com o MEC, deveria ser garantida a participação *efetiva* de todos os professores na discussão e na tomada de decisão, como expressa esse trecho do Guia:

Em primeiro lugar, porque a discussão dos motivos que levam cada professor a preferir essa ou aquela obra contribui para a formação continuada de todos, na medida em que produz, passo a passo, os critérios e argumentos em torno dos quais os consensos podem se estabelecer. Em segundo lugar, porque o uso de um único livro por uma mesma disciplina é uma referência importante para a organização prática do trabalho didático-pedagógico; entre outras coisas, porque permite uma articulação mais estreita e mais ágil entre as equipes de diferentes turnos e séries. Alunos ou professores que mudem de turma ou de turno beneficiam-se diretamente desse recurso comum a um mesmo LD, na medida em que podem situar-se no andamento do curso com mais facilidade (BRASIL, 2006b, p.13-14).

Conforme indicado pelos professores, há várias razões que podem conduzi-los a essas escolhas, mesmo que considerem que o processo em que ocorrem deve ser melhorado.

Analisa-se, a partir desse processo, como ocorre a definição de critérios para a escolha dos LDs do PNLD e observa-se que ao serem questionados, de imediato, os professores respondem que “não existem critérios”, no entanto, em suas afirmativas demonstram que ao se organizarem estabelecem critérios, apesar de não ser da forma como gostariam, uma escolha programada e sistematizada.

Percebe-se nos depoimentos dos professores que a definição de critérios é realizada para atender as condições concretas de suas práticas e de cada espaço escolar. O fato de não terem a percepção sobre os critérios que estabelecem pode, em certa medida, ocorrer devido à insatisfação pela forma em que esse processo vem ocorrendo. Para esses sujeitos, a escola precisa desenvolver discussões sistemáticas e com a colaboração e participação de todo o grupo de professores, na busca de se entenderem as circunstâncias e os fatores que condicionam o PNLD.

Algumas das causas do descontentamento dos professores podem ser verificadas nas afirmativas ao serem questionados, nas entrevistas, se existem critérios para a escolha dos LDs. Os pontos de vistas dos professores são:

Não existe definição de critérios. Eles (os professores) falam assim: ‘Esse trabalho parece ser bom, o livro de Língua Portuguesa tem uns textos interessantes, esse livro de Matemática privilegia o raciocínio lógico [...]’, então é nesse sentido. Inclusive uma das coisas que falta na escola e que a gente tem que ter bem claro são critérios até pros alunos, que estamos já discutindo há três anos e não chega a consenso. Não chega a consenso não, não tem reunião que defina isso e que feche essa discussão. A escola não tem critérios do que o aluno precisa pra avançar, pra sair daquele ano (Prof. A).

Não, a gente vai olhando os livros. Pelo menos não foi definido, eu não lembro. A equipe pedagógica tinha falado para a gente observar algumas coisas em alguns livros que ela já tinha previamente visto. Mas nada assim, tem que escolher este livro porque eu gostei desse livro, não. Eu achei interessante isso em tal livro, mas a gente não vai só porque ela diz, a gente vai olhando daí a gente tem que escolher. Mas na hora lá olhando os livros. Tem um monte de livros, um monte de coleções, a gente fica meio zozna. Se você não marcar direitinho daqui a pouco você não sabe o que você viu de Matemática lá naquele, no de Português [...] O turno da manhã e o da tarde, depois junta todo mundo. Por exemplo, vamos dizer que o turno da manhã escolheu o tal de Matemática, daí você já procura não dizer nada para não influenciar o outro. Daí é pego de cada editora e todo mundo tem que olhar aqueles livros, todos de novo e daí para ver se todo mundo concorda, olhar os escolhidos só até chegar num consenso (Prof. D).

Os professores afirmam, também, que no processo de escolha dos LDs prevalece a escolha da maioria. Esse peso diferenciado na escolha indica ser resultado da importância instituída socialmente para as turmas das séries iniciais, responsáveis pela alfabetização dos alunos, seja ela a alfabetização na língua materna ou a alfabetização matemática.

Ainda quanto à escolha, destacam-se os dados trazidos pelos professores e aqui analisados, que demonstram majoritariamente, ser realizada de acordo com o peso dado por eles às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e também pelo maior número de professores que se concentra nas séries iniciais, período em que segundo eles essas disciplinas são consideradas essenciais. Como explica o Professor D:

A 1.^a série a definição é de Português, depois tem que entrar num consenso para que todo mundo escolha aquela mesma coleção. Então a gente vê, todo mundo achou assim muito boa mesmo, vamos dizer que lá a 2.^a série achou lá, que a de Ciências é muito boa mesmo, geralmente é assim, a gente escolhe mais Português e Matemática. Todo mundo. Não que as outras matérias não sejam importantes, mas para o livro ali que a gente tem que trabalhar bastante é o Português e a Matemática. Por isso a gente achou que tem livros assim, que na última escolha não sei se era de Ciências ou de História eram muito bons, daí a gente acabou optando por aquela coleção. E não gostamos do livro de Português escolhido, que era muito ruim.

Esse ponto de vista também pode ser observado na afirmativa de outro professor:

Acontece um problema, o livro de História, Geografia e Ciências geralmente quem tem o peso maior na hora da escolha é o ciclo 2 (3.^a e 4.^a série). Nós unificamos e os de primeira e segunda têm que trabalhar com esses livros. Vale o peso maior (Prof. A).

Apesar de afirmarem que a definição dos livros ocorre assim, nem todos os professores concordam com a escolha dessa forma, pois consideram que deveria haver uma decisão a partir de uma reflexão crítica, com momento e espaço próprios para essas análises e, dessa forma, contemplando-se o envolvimento coletivo de todos os professores nas definições das obras. O Professor A considera que essa participação não é democrática e que alguns professores acabam influenciando e definindo a escolha e aponta:

Eu acho que para um momento tão importante pra um material que você vai trabalhar durante três anos na escola deveria ter um tempo maior pra você poder analisar e ver se o livro serve. Vou te dar um exemplo: no último PNLD, o livro de Matemática que foi adotado lá na escola é um livro muito bom, tem uma proposta muito boa, faz a criança pensar e tudo [...] O ano passado eu tinha 4.^a série, eu não consegui trabalhar o livro com os alunos.

Ele ficou no armário o ano todo. Os alunos não estavam preparados. Se eu trabalhasse desde a 1.^a série [...] Na época eu não tinha turma.

Essas considerações demonstram os elementos privilegiados pelos professores ao escolher os LDs, a presença dos critérios relacionados a conteúdos de ensino, às metodologias, mas também dos critérios que não acompanham a lógica dos avaliadores (relacionados a conteúdos, métodos, valores). É importante destacar que esses critérios, determinados pelos professores, decorrem das relações de poder – os que atuam nas séries iniciais consideradas mais importantes socialmente na vida escolar dos alunos é que definem, a coordenação em algumas escolas é que indica, ou ainda, como já analisado nesta pesquisa, algumas editoras são mais presentes e acabam influenciando as escolhas desses sujeitos.

Outros critérios relacionados aos elementos constitutivos da cultura escolar, como a prioridade de uma série sobre a outra, em relação a determinadas áreas de conhecimento, também foram fatores decisivos presentes durante o processo de escolha, segundo esses professores.

Identificam-se a seguir, os principais critérios considerados por esses sujeitos em suas escolhas. O professor D cita como critérios importantes na escolha dos LDs,

ter bons textos, assuntos atuais e objetivos e condizente com a realidade escolar, a parte gráfica deles, que chame atenção. Porque o aluno primeiro, até os da 4.^a série mesmo, eu vejo, eles abrem o livro e a primeira coisa que chama a atenção é a parte gráfica. Desenhos, muita coisa que chame atenção para aquele assunto.

Os professores, nas respostas ao questionário, definiram os critérios que consideram essenciais na escolha do LD. Na questão aberta, a eles referentes, obtiveram-se 195 (85,15%) respostas que puderam ser agrupadas da seguinte forma, sem ordem de prioridade:

- a) proposta metodológica 43 (18,77%);
- b) conteúdo e textos atuais 144 (62,88%);
- c) apresentação das atividades 31 (13,53%);
- d) linguagem e vocabulário acessível 27 (11,79%);
- e) currículo do autor 4 (1,74%);
- f) realidade da escola 6 (2,62%);
- g) tamanho da letra 25 (10,91%);
- h) de acordo com PCN 18 (7,86%);

- i) espaço para o aluno responder às atividades 8 (3,49%);
- j) qualidade do material 15 (6,55%)¹¹ ilustrações, imagens e parte gráfica 45 (19,65%).

Observa-se, nos dados levantados, o fato de os conteúdos ainda continuarem sendo o “centro da atenção” dos professores, demonstrado com o índice de 62,88%. Essa importância é revelada também nos depoimentos desses sujeitos que, durante as entrevistas, afirmaram valorizar e selecionar os LDs a partir dos conteúdos correspondentes ao currículo de suas escolas. No entanto, contrapõe-se a isso, o fato de afirmarem considerar em suas escolhas os PCN, que enfatizam as propostas metodológicas e, contudo, apenas 7,86% das respostas afirmam valorizar os PCN. Já o Guia do Livro Didático, que também valoriza essas propostas metodológicas, nem é relacionado por eles como critério de escolha. Segundo os professores, também a parte gráfica é fundamental na escolha do LD, apresentando um índice de 19,65% das respostas, maior inclusive que a importância dada às propostas metodológicas que segue com 18,77%. Outra consideração necessária nessa análise é o fato de o autor ter, segundo demonstra a pesquisa, pouca importância em suas escolhas compreendendo apenas 1,74% das respostas.

Um outro elemento a ser considerado a partir das posições apresentadas pelos sujeitos refere-se às formas de organização das escolas para realizar o processo de escolha, condicionadas às condições objetivas espaço-temporais apontadas nesta pesquisa e às conseqüências dessas formas de organização para a presença/ausência dos professores na definição do que é interessante para as escolas, portanto, sua participação/não participação na definição dos critérios de escolha.

O aspecto mais evidente, em todos os depoimentos é o da expectativa dos professores a fim de assegurar-se que suas escolhas não sejam prejudicadas ou até mesmo desconsideradas pelo MEC.

Além dessa preocupação, os professores indicaram outra que se refere aos modos de regulação, reprodução e produção que compõem o mundo social de cada escola, afirmando que esta instituição não está ocupando o “lugar de responsável pela educação”. Considera o Professor A que “a escola deveria ser o centro da vida da criança. Mas ela não está ocupando esse espaço que cabe a ela. Ultimamente, até pela própria postura da família, a gente percebe que tudo é mais importante do que a escola”. Segundo esse sujeito, há uma inversão de valores, indicando que as

posições assumidas por algumas famílias vêm hoje sendo transferidas para a escola. Corroborando essa afirmativa, o Professor B menciona,

Eu acho que o aluno tem que ir à escola em busca do conhecimento. Hoje as crianças vão pra escola porque elas são obrigadas porque senão a família não recebe bolsa-família, eles não podem ficar, porque o conselho tutelar as obriga, porque não tem quem fique com elas de manhã ou à tarde. Então a escola está com a sua função desvirtuada: a escola tem que fazer todos os encaminhamentos possíveis e imagináveis: para “fono”, psicóloga, psicopedagoga, psicoterapeuta, para tudo.

Os professores demonstram assim compreender a cultura da escola e que nela estão presentes “as formas de ver a realidade e manifestar essa realidade” (Prof. B) e entendem assim “Cultura enquanto toda prática social, enquanto comportamento de uma sociedade. E essa cultura é produzida com o tempo” (Prof. A).

Nas perspectivas trazidas pelos professores, a cultura é tomada em seu sentido mais amplo, como afirma Forquin (1993, p. 168), “a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano”.

Presentes na cultura da escola os conflitos de poder são manifestados por esses professores e identifica-se um sentimento de angústia em suas falas. Esses são alguns dos elementos dos “textos invisíveis” trazidos nessa investigação a partir das vozes desses sujeitos:

Eu tive um problema há um mês, que eu fui chamada pela equipe pedagógica porque um dia informalmente nós estávamos conversando e eu comentei que a escola só funciona porque os professores são dedicados e fazem a escola funcionar. E eu fui chamada pela equipe pedagógica chamando minha atenção porque eu disse que elas não trabalhavam, não era reunião com a escola toda, era eu, a pedagoga da escola e mais duas professoras em horário de permanência. E eu comentei que a escola funcionava por causa dos professores que se dedicam porque com todas essas mudanças, se a gente for atrás de tudo isso, a gente estaria muito mais perdido. E dois dias depois eu fui chamada dizendo que não queriam mais que eu me colocasse dessa forma porque eu falei que elas não trabalhavam e eu disse para elas que eu nunca falei isso porque afinal pedagogo e diretor são professores, não tem essa divisão. Mas ficou claro que elas se entendem em um outro patamar que não seja de professor. Depois desse fato ficou bem claro pra mim que elas se consideram num outro patamar. Inclusive o ano passado eu ouvia muito a diretora dizer assim “Eu não estou na direção, eu sou diretora”, quando é ao contrário, você está numa função, você é professora. Todo mundo que entrou na rede entrou para assumir o cargo de professor. A gestão do diretor é de três anos e ele só pode se reeleger mais uma vez por mais três anos. A diretora que assumiu esse ano já mudou a proposta, ela diz que está na direção e que ela é professora. São pessoas que têm visões diferentes. A que era diretora é vice da que está agora. Isso influencia o todo na escola e muito porque dá

a impressão que a pessoa mudou de cargo, de função na escola e esqueceu tudo que reclamava, que reclamava não, que criticava anteriormente. Então isso prejudica muito. De um dia pro outro aquilo que eu falava que não estava bom, que tinha problema, eu mudo de função na escola e parece que não que está bom [...] eu esqueço tudo, e tem que ser assim. As próprias imposições que vinham do Núcleo e criticava, você muda de função e você aceita.

O depoimento da recente experiência profissional desse professor reflete a força da hierarquia presente na escola. Ele afirma, ainda, que o grupo de professores não aceita esse tipo de postura que também, como ele, considera autoritária. Acrescenta que nas reuniões da escola isso se evidencia, pois os professores atuantes se posicionam e questionam essas posturas. No entanto, diz, também, que outra parte do grupo não se manifesta nesses encontros evitando se expor, mas concorda com os demais professores em situações fora das reuniões.

Identifica-se, também, na fala desse professor que as mudanças pelas quais o ensino vem passando nesses últimos anos, tais como o ensino por ciclos, as novas Diretrizes Curriculares e os momentos de incerteza sobre as formas de alfabetizar e avaliar os alunos, podem ser elementos constitutivos desses conflitos presentes no interior das escolas.

A questão trazida pelos professores sobre o trabalho com ciclos nas escolas públicas traz também afirmativas de insatisfação por parte deles:

Eu acho que houve muitos erros, principalmente da parte da Secretaria Municipal da Educação, com esta história do ciclo, eles não sabiam direito o que era, simplesmente foi colocado, para daí vamos ver, vamos estudar, veio de cima para baixo, e daí, de repente agora eles estão retomando muitas coisas, que eles perceberam que estava errada, uma coisa que ficou jogada durante anos, aquela coisa assim, agora a escola vai ter que se organizar ou por complexo sistemático ou por tema gerador, ou por projetos. A escola vai trabalhar por complexo temático, tema gerador ou por projetos, aí tá não existe mais currículo; a escola vai organizar conforme as suas necessidades. Então ficou todo mundo perdido, o que que eu vou trabalhar na 2.^a série no ciclo I, no ciclo II. Quais são os conteúdos que podemos trabalhar, por exemplo, de História, de Geografia, então pelo menos alguns conteúdos clássicos têm que ser mantidos. Algumas coisas assim você precisa trabalhar. Na escola vizinha aqui ao lado, a escola organizou os conteúdos de uma maneira que julgava que era importante, aí o aluno vinha transferido para a minha turma, eu estou trabalhando totalmente outra coisa, que eu julgo necessário, importante de acordo com a necessidade da escola, só que não tinha nada a ver, a criança é a mesma. E daí o que está acontecendo agora, agora eles estão chamando a gente novamente para ver todas aquelas diretrizes curriculares, para organizar novamente todos os conteúdos, porque é uma coisa que ficou solta (Prof. C).

Eu acho que o problema maior do ciclo [...] Vamos falar das vantagens: ele respeita o ritmo do aluno, nos seus “princípios” ele tem muita lógica, por dar mais condições pro aluno, mais tempo etc. Mas, por outro lado, ele barateia muito o trabalho em sala de aula, na medida em que o professor fica com

aquele aluno responsável em resgatar conteúdos, compensar defasagem, o professor precisa investir muito naquele aluno que está em defasagem em relação à maioria da sala. E isso trouxe o quê? Um nivelamento por baixo, sabe? E os alunos passam da Etapa Inicial, 1.^a Etapa e 2.^a Etapa, então o aluno tem 3 anos para se alfabetizar. Só que o aluno que não conseguiu se alfabetizar na 1.^a série, ele leva para a 2.^a Etapa (ele não conseguiu na 1.^a Etapa) todas aquelas defasagens, certo? E o professor tem que dar conta daquilo. Então o que acontece, o professor gasta o tempo dele pra alfabetizar na 2.^a Etapa (Prof. B).

O que a gente sabe é uma coisa que às vezes acontece em determinados núcleos de Curitiba, mas até pro aluno ficar retido no final do ciclo não é o professor que retém. A gente tem que levar as atividades do aluno pro Núcleo de Educação e lá pedagogos pegam a atividade e olham e dizem assim: Não, mas ele tem condições, ele melhorou! Não, mas ele progrediu, ele pode ir. E daí, aprovam o aluno (Prof. A).

Observa-se que o trabalho com os ciclos vem causando transtornos e instabilidades nas práticas educativas da rede municipal, identificando-se nos depoimentos que as escolas, além de estarem vulneráveis a essas mudanças, trazem em sua dinâmica a resistência desses professores, que têm problemas visíveis, como declararam, com a falta de preparo e condições materiais e estruturais para o trabalho com ciclos, a desarticulação entre a expectativa da Secretaria de Educação e a estrutura necessária para essa mudança, a falta de reprovação que acaba desvalorizando o ensino e tira a autoridade do professor, o desabono dos pais com a falta de retenção, a piora da qualidade de trabalho com alunos, automaticamente aprovados e sem dominar critérios mínimos que permitam acompanhar a série para a qual são enviados.

Pode-se, portanto, identificar essa estruturação por ciclos como uma dificuldade a mais que se coloca nesse processo de seleção, ao lado de outras como a ausência do tempo para o processo de escolha, a inexistência de um trabalho mais articulado na escola e a ausência dos livros para examinar.

Do ponto de vista da estruturação por ciclos, as questões apontadas pelos sujeitos da pesquisa relacionam-se diretamente com a escolha que fazem do LD. É necessário lembrar que o PNLD organiza a avaliação dos livros contemplando a seriação, forma de organização predominante nas escolas, que também organiza a apresentação dos livros no Guia.

Outro aspecto, nessa direção, é o fato de as Novas Diretrizes Curriculares estarem desenvolvidas em ciclos e a escola ainda ter o currículo seriado. Segundo os professores eles não participaram de forma atuante em nenhuma dessas duas

discussões e demonstram em suas falas que se sentem desrespeitados, pois é destituída a sua autoridade nesse processo:

Muita, muita cobrança dos professores e muita cobrança dos pais. Os pais falam o tempo todo 'Meu filho não tinha condições nenhuma de ser aprovado!' dizem". E acrescenta que não há uma posição da equipe pedagógica e da direção 'porque é o que o Núcleo determina'. Se o professor, por exemplo, tem um aluno com dificuldade de aprendizagem, que foi encaminhado pra SEMAI, o que a escola fez é muito comum ver o caso do aluno, diagnosticar, esse processo demora uns oito meses, no final do ano o aluno começa a ter atendimento. Daí ele vai ser aprovado 'Porque veja, ele começou a ter atendimento agora, se ele tivesse tido desde o início do ano ele teria melhorado. Mas ele tem condições o ano que vem'. O prejuízo que ele vai ter os professores pensam, isso está muito claro na cabeça dos professores e dos pais também. É muito comum os pais falarem que 'Não poderia ter passado.', que 'Não gostaria que tivesse passado.', eu em reuniões com os pais eu falo que eu concordo plenamente, só que não sou eu que aprovo e reprovo o aluno.

Diferentemente do que se costuma afirmar quanto ao fato de que os pais só estariam interessados na aprovação dos filhos, segundo os professores, os pais estão preocupados com a aprendizagem e a educação que se estabelece a partir do trabalho com ciclos e indiretamente com o trabalho desenvolvido com os LDs.

Também é possível identificar nos depoimentos dos professores a falta de autonomia do professor em relação a esse gerenciamento da aprovação e do acompanhamento da vida escolar do aluno, como reforça o professor A,

Existe toda uma política de que você tem que reduzir o número da repetência escolar, porque na estatística você diminui. Agora não tem mais um grande número de repetentes, só que o nível dos alunos é uma coisa que caiu muito. Então é tudo uma questão de política.

Além da instabilidade ocasionada na implantação da escola por ciclos, em algumas escolas públicas também existe uma outra questão relacionada à dinâmica desenvolvida na escola, que é o trabalho por área. Um dos professores menciona que em sua escola é desenvolvido esse trabalho com área para as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Acredita-se, que esse tema merece destaque porque se vincula diretamente com a questão dos critérios de escolha dos livros. Por essa razão, identificam-se como os livros são usados ou não e que importância dão os professores a esses conteúdos. Entende-se que um problema é de que o PNLD coloca os livros na escola, muitas vezes para não serem usados, pois, segundo os professores, o programa valoriza obras mais progressistas, em detrimento de produções com diferentes propostas pedagógicas ou ainda, o livro não tem uma proposta clara de trabalho que possa ser desenvolvida pelo professor.

Afirmam também os professores, que os principais critérios necessários na escolha de um LD são prejudicados ao atender a normatização do MEC, instituída nos últimos programas, a respeito da escolha de coleção única. O Professor D descreve a dificuldade vivenciada na escola:

A única coisa que a gente não gostou muito é porque a última vez que foi escolhido, se você escolhesse determinada editora, tinha que escolher para todas as séries. E isso restringiu bastante porque, às vezes, tinham livros ótimos para a 1.^a série de uma editora e para 2.^a e 3.^a séries não eram tão bons, mas a gente teve que escolher a coleção completa. Aconteceu isso muito com Língua Portuguesa. Às vezes, dependendo da realidade da escola, o que não é bom para a gente aqui, pode ser muito para outra escola. Isso depende mais da realidade da escola. Na verdade eu preferia, não que fosse por série, mas que eu pudesse pegar o Matemática que a minha sala escolheu, e Geografia que a 2.^a série, agora não pode mais fazer isso. Porque antigamente, como podia, a gente pegava os livros melhores, né, e agora não. Mas isso restringiu muito, eu achei que restringiu bastante o trabalho com o livro justamente por você não poder escolher aquele que tinha em mente. Isso se tornou bem sério, é uma briga, uma briga de foice, sabe, cada série quer “puxar o carrinho”, “o peixe para o seu barco”.

Outra questão relacionada às escolhas dos professores refere-se ao envio dos livros pelo MEC, pois segundo alguns professores nem sempre são enviados os LDs selecionados durante o processo do PNLD. Observa-se na afirmativa do Professor A:

Aconteceu que os livros enviados para a escolha nos anos anteriores não eram os mesmos solicitados pelos professores. Teve um ano que foi a segunda opção. Todos os livros foram de segunda opção. Teve um ano que especificamente os livros de História e Geografia, foi pedida uma opção só e não foi a opção que foi para a escola. Eles mandaram o que quiseram.

Essa manifestação dos professores representa, em certa medida, o descrédito na forma em que atualmente ocorrem os processos de seleção, podendo, ainda, indicar uma estruturação existente no interior da escola em que o pedagogo faz uma pré-triagem das obras, faz uma análise superficial do Guia e alguns casos ainda define os LDs a serem utilizados.

Identifica-se, contudo, que mesmo não tendo o envio dos livros correspondido à escolha dos professores, estes passaram a utilizar e trabalhar em sala de aula aquelas obras efetivamente enviadas, como descreve ainda o Professor A:

Eu, quando trabalho eu uso. Por mais que não use o livro todo, eu sempre uso o livro didático. Ainda mais porque essas crianças têm uma dificuldade muito grande de acesso a material. E uma das coisas, até voltando àquela pergunta, o que se percebe é que as crianças estão com uma dificuldade muito grande de conseguir ler material ou conseguir copiar alguma coisa de livro. Se você tem uma pergunta que use duas linhas, eles copiam só a

primeira linha e acham que copiaram a pergunta toda. Então eles não estão alfabetizados.

Corroborar também esse depoimento o Professor D: “Nós trabalhamos. A gente pega o que há de melhor no livro e aproveita [...]”.

Como se viu também nas análises anteriores, com base nos dados desta pesquisa, os resultados indicaram que para os professores o livro didático tem valor, mas não se constitui no principal e único elemento de seu trabalho em sala de aula. Esses sujeitos afirmam que fazem uso desses manuais didáticos, considerando que o selecionam a partir de suas necessidades, como se pôde observar nos depoimentos apresentados.

Buscou-se nessa análise, compreender a relação entre os professores e o livro didático, em suas diferentes dimensões, refletindo sobre o livro didático como um texto visível do código disciplinar. Entende-se que os professores são os principais sujeitos dos processos de seleção realizados nas escolas públicas e que o livro didático é também um elemento da cultura escolar, ou seja, um material que contribui para a constituição de um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, e isso parece ser compreendido pelos professores participantes da pesquisa, que expressaram de diferentes formas uma relação de valorização desse recurso.

Verificou-se o modo pelo qual os professores definem os critérios para a seleção dos manuais didáticos que irão utilizar em sala de aula, entendendo-se que os motivos, razões e critérios apresentados definem às escolhas realizadas. Assim, na situação de selecionadores dos livros que serão utilizados pela escola, esses sujeitos ganham legitimidade como representantes do espaço social da escola pública.

A pesquisa permitiu, assim, compreender a existência de formas de organização para o desenvolvimento dos processos de escolha do PNLD, derivadas das condições concretas da escola e, nesse sentido, distanciadas das expectativas apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos materiais de divulgação e orientação desse programa. Considera-se, finalmente, a necessidade de continuidade e ampliação desta pesquisa na busca de explicitar ainda mais os processos de organização que ocorrem no interior das escolas, no que diz respeito às escolhas do professor e o livro didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos dados e informações obtidas por meio dos questionários, entrevistas e da literatura confirmaram a importância do LD para os professores. Mesmo indicando uma situação de carência e grande instabilidade pedagógica nas escolas, ocasionada, segundo os professores, pelas várias mudanças educacionais, eles afirmam fazer uso desse material na consolidação de sua prática em sala de aula.

Os resultados das entrevistas indicam que o livro didático é valorizado pelo professor, mas não se constitui como principal e único elemento de seu trabalho em sala de aula. Também nos questionários a maioria responde que utiliza o LD, porém, ao contrário das pesquisas divulgadas anteriormente, metade dos professores afirma não utilizar o LD como o principal material em sala de aula e sim como um dos recursos de seu trabalho. Os professores relacionam outros materiais que utilizam nas aulas, sendo os mais citados: revistas, jornais, livros de literatura, textos, vídeos, computador/Internet, jogos, materiais concretos e músicas.

A cultura da escola, tão marcada por ritos próprios desse universo, também está presente nos depoimentos desses professores que identificam a ritualização do LD. Os livros são usados, conforme se pode levantar nessa investigação, pela maioria dos professores para introduzir o conteúdo a ser estudado ou para reforçar o conteúdo que já está em estudo. Os professores, diferente do que propõe grande parte dos autores das obras didáticas, não seguem a organização prevista e a rigidez trazidas nesses manuais, fazendo adaptações ao livro (principalmente nos textos) e montando atividades complementares. Foi possível verificar ainda que o professor seleciona partes do LD para serem trabalhadas a partir de suas necessidades e impõe regras próprias para as escolhas que faz com o livro e para o trabalho que desenvolve com ele em sala de aula. Aprofundando a questão do livro didático como mediador da prática docente, constatou-se que o livro é usado nas aulas, mas que o professor desenvolve adaptações e complementos com a propriedade de regente do conhecimento escolar, estabelecendo uma sub-autoria desse material.

Compreendeu-se, ainda, que a referência apresentada sobre cultura da escola foi necessária para analisar com maior profundidade as escolhas dos

professores, possibilitando visualizar o mundo social da escola, suas características, seus ritmos e ritos. Dessa forma, foi possível diferenciar a “cultura da escola”, como a cultura produzida no interior da escola, da “cultura escolar”, ou seja, a cultura que apresenta elementos produzidos e direcionados para a escola, dentre eles, o manual didático, um dos elementos de nosso estudo.

Identificam-se tensões que se estabelecem entre a cultura da escola e a cultura escolar, em sua historicidade. Assim, trata-se de pensar a educação e as práticas pedagógicas como processos que se dão na escola e fora dela. Uma dessas tensões ocorreu entre o MEC e as editoras, em relação às avaliações realizadas nos livros pelo MEC e às orientações dispostas no Guia do PNLD. As editoras repudiaram a forma como ocorreram as análises e exclusões dos livros inscritos por essas instituições.

Mais uma tensão se estabeleceu na diretiva do MEC, ao indicar que os livros devem ser produzidos de acordo com os PCN, uma outra forma de controle exercido nas políticas governamentais.

Outra tensão evidenciada decorre do fato de esse controle não ter atingido somente as editoras, mas também os professores que passaram a receber apenas as obras constantes no Guia e que, em sua maioria, são obras desenvolvidas de acordo com os PCN, trazendo, dessa forma, segundo os próprios documentos oficiais, uma linha metodológica mais progressista. Verificou-se, no entanto, segundo os professores entrevistados, que, a linha pedagógica mista é a que mais atende ao trabalho desenvolvido nas escolas, trazendo questões incorporadas da linha tradicional e da linha progressista.

E ainda, uma tensão é estabelecida entre o manual didático e o professor, verificada desde o início do processo de escolha realizado nas escolas até as interferências feitas por esses sujeitos na obra didática: alterando-a e reduzindo muitas vezes o teor teórico proposto nos livros por seus autores.

Os elementos estudados nesta pesquisa demonstraram, ainda, que a construção do LD pela cultura da escola não é diretamente determinada pela natureza do manual didático como produto da cultura escolar. Identifica-se, assim, que ao assumir um papel de sub-autoria do livro, o professor não está preocupado com a aprendizagem e sim com o ensino.

Viu-se, também, que o LD é valorizado segundo esses sujeitos, que, no entanto, identificam as dificuldades e limitações para trabalhar com esse material.

Em determinados momentos, verificou-se que os professores estão percebendo que a escola faz parte do jogo das relações de mercado, porém, em outros, fica nítido que há um distanciamento deles em relação a todos esses processos. Identificou-se, ainda, que os professores utilizam, em determinados momentos de suas falas, as referências de seu grupo cultural e dos períodos vivenciados em sua prática pedagógica. Em alguns momentos apresentam uma dimensão linear dos acontecimentos, relatando o que consideram serem as causas e intenções que geram ou impedem as mudanças e avanços na educação, sem compreender certas vezes as relações que se estabelecem entre escola, cultura e sociedade e em outras situações demonstram ter total conhecimento e compreensão das relações que se estabelecem na escola e influenciam diretamente as suas escolhas em relação ao LD. Ao relacionarem o livro aos acontecimentos vivenciados na escola percebem, em certa medida, a interferência das políticas públicas nas problemáticas ocorridas nesse espaço. Trazem à tona, então, fatores sobre o livro, dentre eles a forma como ocorre o processo de escolha, as determinações do MEC, o não envio dos livros para análise que segundo eles dificultam a sua ação como produtores de conhecimento e demonstram se ressentir da falta de envolvimento organizado da instituição escolar e do MEC, possibilitando que ocorra um processo de escolha democrático no PNLD.

Assim, em relação à política pública do livro, os docentes admitem participar do processo de seleção dos manuais didáticos e valorizam esse programa. No entanto, mesmo considerando importante receber os livros na escola pública, discordam da forma como ocorre o processo de avaliação e de escolha desses materiais. Os professores se organizam para o PNLD a partir das condições concretas da escola, ou seja, sem espaço e tempo próprios para essa análise e escolha e participam distanciados do que o MEC pretende. Verificou-se, assim, que a falta de organização institucional para essa escolha, a não existência de tempo e espaço para a avaliação do Guia e das obras em momento coletivo, impedem que o professor possa se aproximar do livro didático tanto quanto gostaria ou tanto quanto seria necessário. Considerou-se que essa temática deva ser aprofundada com novas investigações sobre as dinâmicas da escola em relação aos manuais didáticos.

Os professores indicam também fatores de insegurança que se instalam ao participarem do processo de escolha do PNLD e mencionam como principais deficiências estruturais desse programa:

- a) o curto período de tempo para a análise e escolha das obras;
- b) o Guia como um instrumento formal utilizado na maioria das vezes apenas pelos coordenadores;
- c) que preferem, ao invés de analisar o Guia, realizar a análise direta das obras recebidas das editoras;
- d) que a escola não prevê tempo e espaço programados no calendário escolar para a análise e escolha das obras;
- e) que os critérios que estabelecem para escolha giram em torno de suas necessidades, sem haver, no entanto, uma reflexão aprofundada dos livros.

Essas deficiências criam, segundo esses sujeitos, alguns problemas para a escola que só se evidenciam após a chegada dos livros, dentre eles consideram que: alguns livros que são difíceis para o aluno e só é possível perceber no trabalho durante o ano; a falta de opção de livros para Alfabetização dentro de uma linha “mista” (nomenclatura que, como já afirmamos, utilizamos para facilitar a identificação da proposta metodológica), pois os que são aprovados pelo MEC acabam não sendo utilizados devido ao despreparo dos alunos no ingresso à escola e às dificuldades sentidas pelos professores em trabalhar com essas propostas; os livros, muitas vezes, apresentam textos longos e atividades difíceis para o aluno e precisam ser adaptados para trabalhar em sala de aula.

Quanto aos livros de Alfabetização, os professores afirmaram ter havido um salto das antigas cartilhas para os novos livros que trabalham com o letramento. Resultante dessa mudança, segundo grande parte dos professores, se perdeu a referência e a identidade de sujeito alfabetizador, tema esse que também merece um estudo mais aprofundado.

Além do despreparo dos alunos, mencionado nas entrevistas, é possível perceber a dificuldade dos professores em trabalhar com o LD nas condições concretas da escola. Um dos pontos que se evidencia é o distanciamento que ocorre entre as propostas pedagógicas mais progressistas, que incorporam os mais recentes estudos de cada área, premissa obrigatória para os LDs avaliados pelo MEC, e a prática do professor, que como se pode identificar parece ser mais

tradicional, contudo incorporando alguns avanços trazidos pelas novas tendências educacionais. Segundo os depoimentos, compreende-se que o professor trabalha em sala de aula com aquilo que lhe assegura confiança e lhe possibilita obter resultados que considera importantes para o ensino.

Reforçando essa questão, a maioria dos professores afirmou optar pelos LDs que apresentam uma proposta mista, ou seja, intermediária entre a tradicional e a progressista. Consideram, assim, importante a manutenção de alguns aspectos já consolidados em sua prática, como atividades e exercícios em maior quantidade, textos curtos e fáceis e conteúdos que estejam no currículo tradicional. Nessa direção, demonstraram valorizar os conteúdos como um dos principais critérios na escolha dos LDs, seguido pela parte gráfica e depois a proposta metodológica presente nesses materiais. Consideram, assim, avanço nos livros atuais a tipologia textual, as atividades de reflexão e a parte gráfica e iconográfica (ilustrações e fotos) dos livros. Vimos ainda que mesmo a escola rotulada pelos professores como progressista tem nesses sujeitos a opção por uma linha pedagógica mista. Essa é uma questão polêmica e que requer novas pesquisas e reflexões e, sobretudo, que possibilite caracterizar as novas demandas trazidas dessas mudanças que já ocorreram na escola e das próximas já anunciadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo MEC, advindas das Novas Diretrizes Curriculares.

Esses sujeitos afirmam definir critérios para a escolha dos LDs e relacionam os principais segundo a ordem de prioridade: conteúdos e textos atuais; ilustrações, imagens e parte gráfica; proposta metodológica e apresentação das atividades. Também no processo de escolha dos livros, grande parte dos professores afirma estar envolvida e cita que os livros:

- a) devem ser escolhidos pelos professores;
- b) devem atender ao projeto político pedagógico da escola;
- c) precisam considerar a realidade de cada escola;
- d) devem ser consumíveis para todas as séries ou pelo menos para as 1.^a e 2.^a séries;
- e) devem considerar que o tempo de três anos de uso é muito longo, deixando os livros estragados e ultrapassados, e sugerem a troca a cada dois anos;
- f) devem considerar que faltam na disciplina de Inglês para a distribuição gratuita do governo.

Nas falas dos professores está presente um descontentamento em relação à forma como ocorre o processo do PNLD no interior das escolas. É perceptível a desarticulação entre a dinâmica escolar e a estrutura considerada necessária para que esse processo de escolha dos livros ocorra de forma criteriosa como já proposta pelo MEC. Os professores sugerem que deveria ocorrer uma análise coletiva dos agentes envolvidos, considerando as suas práticas e discutindo critérios comuns.

Mesmo mencionando não existirem critérios definidos pelos professores da escola, é possível identificar que esses sujeitos se organizam e definem critérios que acabam sendo os que atendem às suas necessidades imediatas e concretas. Nessa direção, segundo os entrevistados, prevalece na escolha a definição para os livros de Língua Portuguesa e Matemática pelas turmas de 1.^a e 2.^a séries e os livros de Ciências, História e Geografia são escolhidos pelas turmas de 3.^a e 4.^a séries. Essa escolha se justifica, no olhar desses sujeitos, pela necessidade vivenciada na escola de as turmas iniciais estarem socialmente comprometidas com o ensino da leitura, escrita e cálculo. Além desse argumento, mencionam ainda que na escola considera-se a escolha da maioria, e o maior número de professores concentra-se nas turmas de 1.^a e 2.^a séries. Segundo as explicações dos docentes é possível identificar também a importância maior dada pelos professores dessas séries para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, descrevendo nessas matérias fazer um maior uso dos LDs enviados pelo governo. Já nas 3.^a e 4.^a séries, os professores demonstram utilizar também os livros das demais disciplinas, pois consideram que muitas vezes é a única fonte de conhecimento para os alunos mais carentes.

É importante considerar que, a partir da análise dos dados levantados nesta investigação, foi possível identificar a construção do manual didático como elemento do código disciplinar. O livro é didatizado e sofre interferências das determinações históricas da cultura da escola e da cultura escolar. Parte dessas intervenções, como se pôde perceber, é ocasionada pela forma como se estabelecem, até os dias de hoje, às políticas públicas. Outra parte é determinada pelos sujeitos da educação, na medida em que não conseguem introduzir os alunos na forma escolar, ou seja, ao escolher o livro e, também, ao modificá-lo os professores acabam transformando esses alunos em objetos e não em sujeitos da prática educativa.

Assim, um dos elementos do código disciplinar estudado foi o “LD” e a partir dos depoimentos apresentados, que deram visibilidade a esses sujeitos, puderam-se

determinar os “professores” como outro elemento do código disciplinar. As condições objetivas foram levantadas nesta investigação e possibilitaram as análises e as considerações que aqui delineio.

Nessa direção, na análise dos questionários, destacaram-se pontos importantes sobre o LD que, relacionados com as entrevistas, possibilitaram, uma reflexão de forma mais aprofundada e, também apresentaram, em alguns pontos, considerações diferenciadas das estabelecidas inicialmente. Um exemplo é a questão sobre o uso do Guia do Livro Didático para a escolha dos materiais, em que grande parte dos questionários registrou utilizar o Guia na escolha dos livros escolares, contudo, os professores entrevistados afirmaram ter conhecimento do instrumento, mas não valorizá-lo, indicando que seu uso fica restrito, na maioria das vezes, à equipe pedagógica.

Registraram-se, com maior intensidade, questões levantadas sobre o processo constituído nas escolas públicas de escolha dos manuais didáticos, bem como indicativos de pontos cruciais trazidos pelos professores sobre a política pública do LD, tais como:

- a) a maioria dos professores concordou com a política do livro;
- b) os professores consideraram que essa política de favorecimento do país, beneficia os alunos carentes;
- c) criticaram o pouco tempo e a falta de organização vivida na escola durante o PNLD, que não garante que os professores se envolvam de forma adequada nesse processo;
- d) demonstraram ter conhecimento da divulgação dos LDs e da influência das editoras;
- e) afirmam que os PCN são referências para a escolha dos LDs apesar de não considerarem a proposta metodológica como critério principal na escolha do LD;
- f) ressaltaram o livro único para a mesma disciplina como um problema, pois nem sempre a coleção fechada atende adequadamente a todas as séries;
- g) consideraram que a avaliação dos especialistas muitas vezes não corresponde ao olhar deles, professores, e ainda que alguns livros que a escola gostaria de utilizar são excluídos;
- h) alguns livros enviados pelo MEC não são escolhidos, pois não correspondem à proposta pedagógica da escola.

As análises dos documentos oficiais do MEC confrontados com os registros e as falas dos professores foram essenciais para que se percebesse o que esses sujeitos apreendem dessas ações e também os distanciamentos, aqui registrados, que ocorrem entre a política pública do livro e as ações do professor na escola. Esse fato se manifesta, de forma especial, em relação às estruturas impostas pelas metodologias educacionais e pelo PNLD, e registra ainda a ação das editoras, que vão desde a constituição do livro até a forma como se relacionam com os professores para a escolha de seus títulos.

Assim, no estudo das editoras identificam-se aspectos sobre como essas instituições se põem e, de certa forma, se impõem no interior das escolas. A instituição do PNLD serviu de base para o fortalecimento de grandes grupos editoriais e embora, vivendo tensões entre o Estado, os avaliadores, a escola e os professores, traz na essência o fato de ser um dos maiores programas de livro do mundo e conforme os dados desta pesquisa, importante para os alunos de um país em que muitas vezes o LD é um dos poucos materiais a que essas crianças têm acesso.

Ainda em relação à interferência das editoras, identificou-se que por trás de algumas escolhas o que se elege é, em última instância, uma editora. Uma razão é como o professor vê as editoras, pois eles consideram necessária essa aproximação com a escola na medida em que valorizam a chegada dos LDs para análise e pelo fato já registrado de fazerem uso desse material para darem as suas aulas. Cabe um estudo mais detalhado tendo como objeto a relação dos professores com as editoras didáticas.

As editoras legitimamente devem agir e divulgar os LDs no âmbito público, permanecendo a polêmica existente entre MEC e editoras quanto a atuação dessas no âmbito escolar, ou seja, quanto a divulgação ser realizada diretamente nas escolas para os professores. Fazer com que os livros cheguem aos professores é importante, como afirmaram esses sujeitos, porém as ações trazidas por estudos já realizados sobre a pressão das editoras e até mesmo de coerção na imposição de seus títulos⁶ demonstram atitudes arbitrárias e unilaterais que beneficiam não os professores, mas apenas algumas editoras. Outro aspecto que pode justificar a relação estabelecida na escola é que, em grande parte das vezes, o contato do

⁶ Ver Batista, 2004.

divulgador geralmente é feito com a equipe técnico-pedagógica, principalmente neste segmento do Ensino Fundamental. Entende-se, por parte das editoras, que o supervisor ou coordenador pedagógico fará a ponte com os professores, trazendo embutida a intencionalidade final que o livro divulgado chegue às mãos de quem escolhe, importando desse modo atingir realmente quem define, seja o professor, o coordenador ou até mesmo o Núcleo de Educação.

Verificou-se, ainda, que os professores na exposição das problemáticas ou dos conflitos desencadeados na relação com o LD, de forma consciente ou não, enfatizaram a diferença existente entre o conhecimento produzido na escola e qualquer outro conhecimento social, demonstrando compreender, em certa medida, que o conhecimento escolar só existe produzido coletivamente. Tomou-se como referência estes elementos, trazidos de Schmidt (2005).

Dois temas, em especial, foram trazidos para análise durante as entrevistas, mesmo não tendo sido previamente delineados como questões de estudo: o trabalho desenvolvido com os ciclos e as Novas Diretrizes Curriculares. Os resultados dessas questões sintetizaram que os professores expressaram uma afirmativa comum sobre a estruturação do ensino por ciclos, afirmando que o Ciclo Básico foi imposto pela Secretaria Municipal de Educação e a escola não estava preparada para recebê-lo. Relacionam a dificuldade de escolha dos LDs, estruturado de forma seriada, com o despreparo dos alunos para seguirem às etapas seguintes e indicaram os seguintes pontos: o ciclo objetiva garantir número de aprovação para as estatísticas do governo; a retenção é criticada pelo Núcleo e não é feita pelo professor, e sim por uma equipe da Secretaria; os pais percebem que os filhos não têm condições de avançar para as séries posteriores; as mudanças pedagógicas constantes dificultam a capacitação dos professores, que se sentem perdidos e despreparados para esse trabalho.

Já em relação às novas Diretrizes Curriculares, os professores demonstraram apreensão, pois essas ainda estão chegando à escola. No entanto, da mesma forma que ocorreu com os ciclos, descrevem que não participaram da elaboração das Diretrizes e que é mais uma mudança pedagógica para a qual não se sentem preparados. Um outro problema mencionado por esses sujeitos é que as Diretrizes estão postas para os ciclos e que, mesmo a escola estando ciclada, eles trabalham com um currículo ainda seriado, assim como os LDs também são seriados e não ciclados. Por outro lado, de acordo com o MEC, vários seminários foram promovidos

nos estados para discutir o assunto, justificando essa necessidade, já que a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) prevê uma revisão periódica das diretrizes e, além disso, o Ensino Fundamental foi ampliado de oito para nove anos e ainda se prevê ampliação do acesso à educação.

Todas essas mudanças pedagógicas vividas pelos professores - nessas últimas décadas - são colocadas por eles como o maior problema da escola. Segundo esses sujeitos, na cultura da escola, as rotinas escolares e práticas vão se esvaziando de sentido. Nem mesmo incorporaram as chamadas tendências progressistas e já perceberam críticas da própria Secretaria, buscando mudanças em busca da melhoria da educação no país. Contudo, essas mudanças resultam, segundo os professores, em uma descrença nas novas propostas educacionais.

Como foi possível verificar questões importantes surgiram das contradições entre forma e conteúdo presentes nos materiais curriculares, na reprodução e dificuldade de rompimento das práticas estabelecidas no interior das escolas, nos discursos pedagógicos de classe, que revelam, a todo o momento, os códigos simbólicos e controles instituídos na hierarquia educacional, e, também, na forma como se estrutura o espaço da escola. Verificou-se, também, as relações de força visíveis nos depoimentos dos professores, que retratam domínio, contradição, hierarquia, confronto e demais efeitos vividos na escola como estrutura social institucionalizada.

Em termos finais, esta pesquisa relacionou as escolhas do professor em relação ao LD. Pode-se investigar como os professores do Ensino Fundamental constroem e trazem suas narrativas e experiências escolares. A partir daí, identificou-se a necessidade de continuidade desses estudos aprofundando questões sobre o LD relacionadas ao currículo das escolas, às novas diretrizes curriculares, à estrutura de livros organizados por ciclos, aos materiais didáticos produzidos pelos professores para as suas aulas. Estes são alguns dos temas que merecem maior reflexão. Registram-se esses temas como indicativos necessários para explicitar os processos ainda não desvelados que ocorrem no interior da escola e que dizem respeito particularmente ao livro didático e à relação estabelecida com o professor, e em outra dimensão até mesmo na relação estabelecida com os alunos, que não foi objeto desse estudo.

Dessa forma, essa investigação se constitui em registro, ainda que restrito e parcial, sobre o LD. Restrito, pois apresenta um recorte de uma região e temos

consciência de que pode ser expandido para processos mais amplos. Parcial, porque as análises que compõem essa investigação não compreendem todas as questões que envolvem as escolhas do professor e também o LD como elemento mediador da prática pedagógica do professor. Entendemos que essa reflexão não se esgota nesse trabalho, que, ao contrário, deve instigar e iluminar novos pontos que aprofundem as escolhas docentes e a problemática do LD, análise que aqui apenas iniciamos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Cultura e comércio do livro didático. In: _____. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.
- _____. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1979.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS. **Abrelivros**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/>>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: Avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.
- BISPO, Tainá. Brasil representa 15% da receita da Santillana. **Valor Econômico**, São Paulo, 14 nov. 2006.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Catani (Org.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRASIL. Comissão de Educação e Cultura. Projeto de lei n.º 1.960-c, de 2003. Normas para o processo de execução do Programa Nacional do Livro Didático –

PNLD, do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM e do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Brasília, 2006. Redação a ser aprovada.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 ago. 1943.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE - Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 22 nov. 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?noticias=1&moduloInterno=1>>. Acesso em: 26 dezembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007**: apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O Livro Didático na História da Educação Brasileira**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381>>. Acesso em: 26 dezembro de 2006.

BUFREM, Leilah Santiago. **Editoras universitárias no Brasil**: uma crítica para reformulação da prática. 1991. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006.

CAMPOS, Hernani Loebler. A avaliação a partir da perspectiva do avaliador - geografia. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p.149-57.

CARMAGNANI, A. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 45-55.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. Artigo: Os professores e a escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries: metodologia da pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clío en las aulas**: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. 1. ed. Madrid: Akal, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da; ROCHA, Dora. **História em Curso**: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental. São Paulo: Ed. do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, V.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE – FAE. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**: 1.^a a 4.^a séries. Brasília, 1994.

GARCIA, Nilson Marcos Dias, GARCIA, T. M. F. B., HIGA, Ivanilda. O Projeto de Ensino de Física (PEF): um modo brasileiro de ensinar Física da década de 1970. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 17., São Luis, MA, 2007. **O ensino de física e sustentabilidade**. São Paulo: SBF, 2007

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Discutindo o currículo "por dentro": contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 139-149, 2001.

GOMES, Angela de Castro. In: FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da; ROCHA, Dora. **História em Curso**: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental. São Paulo: Ed. do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático; Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-91.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LERNER, Délia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 115-36.

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto PIAGET, 1994. p. 174-177.

MUNAKATA, Kazumi. **História do livro didático**. Trabalho apresentado ao Seminário de Pesquisa da UFPR, Curitiba. 2005.

_____. Livro Didático: Produção e Leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

PORTAL APRENDIZ. Outro triste retrato do ensino. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 nov. 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**: princípios e fundamentos, 2006. v. 1.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. **Pasta do professor**: o uso de cópias nas universidades de Salvador. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

RUMMEL, Francis J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando História**. Trabalho apresentado ao I Colóquio Internacional – Educação, Cidadania e Inclusão Social da UFPR, Curitiba. 2005.

SILVA, Edna da Silva. **O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no ensino médio**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SOUZA, Deusa Maria. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Capítulo: Autoridade, Autoria e Livro Didático. Campinas: Pontes, 1999.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História**: Avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

APÊNDICE A – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES*

* Cibele Mendes Curto Santos – Curitiba, período maio/2006

ENTREVISTA PROFESSOR A

DADOS DO ENTREVISTADO

1. Professor A
 2. Data de Nascimento: 15/06/1959
 3. Tempo de Rede: 24 anos
- Escolas em que atuou e período de atuação:
- Escola Municipal M, 12 anos, de 1982 a 1993
 - Escola Municipal A, 12 anos, 1994 a 2006
 - Atuou em outro padrão à tarde na Escola P por 1 ano e na Escola R por 7 meses.
- Escola atual, período e turno:
- Escola Municipal A, 12 anos, período da manhã
4. Cargos que ocupou na Rede Pública Municipal:
 - Professora regente de todas as séries
 - Regente de Educação Física
 - Diretora
 - Professora de Filosofia e Laboratório de Informática
 - Professora de área História, Geografia e Ciências
- 4.1. Cargo atual:
 - Professora Regente de História e Geografia
5. Séries em que atua: Pré a 4.^a série
 6. Data da entrevista: 2 de maio de 2006

QUESTÕES

Cibele S. – No questionário você especificou vários anos de experiência na Rede Pública. Qual paralelo é possível estabelecer entre o trabalho desenvolvido na escola antes e agora?

Prof. A – A primeira coisa que dá pra notar é que a educação decaiu muito.

Cibele S. – O que você quer dizer com “decaiu muito”?

Prof. A – Os alunos, eles não sabem [...] Os alunos que saem agora da 4.^a série, eles não conseguem estar no nível de alunos que há vinte anos estavam na 2.^a série. Os alunos, eles chegam na 4.^a série eles, não estão alfabetizados, eles estão muito de [...] não sei se o termo é desinteressado, mas eles não estão valorizando a escola. O fato do ciclo, de eles não ficarem mais retidos, é muito comum a gente ouvir aluno falar assim: “Por que que eu vou fazer? Eu vou passar mesmo”.

Cibele S. – Como funciona essa questão do ciclo que você falou agora?

Prof. A – O aluno pode ser retido no final do 1.^o ciclo, que seria a 2.^a série.

Cibele S. – Primeiro ciclo seria 1.^a e 2.^a série?

Prof. A – 1.^a e 2.^a série.

Cibele S. – Como é a nomenclatura?

Prof. A – Primeiro Ciclo, etapa 1 e 2.

Cibele S. – Etapa 1 é 1.^a série?

Prof. A – 1.^a série. E etapa 2 é 2.^a série. Então ele pode ficar retido no final da 2.^a série.

Cibele S. – Nesse pode ter retenção, só nesse final?

Prof. A – Só nesse final.

Cibele S. – E depois ele vai para [...] como é que chamam os outros?

Prof. A – Ciclo 2, primeira e segunda etapa. E a Pré-escola fica como Etapa Inicial. E ele pode ser retido no final da 4.^a série.

Cibele S. – Também só no final da 4.^a série?

Prof. A – Só no final da 4.^a série. E a série inicial também não tem retenção. Não, o que a gente sabe que é uma coisa que às vezes acontece em determinados núcleos de Curitiba, mas até pro aluno ficar retido no final do ciclo não é o professor que retém.

Cibele S. – Ah, não?

Prof. A – Não. A gente tem que levar as atividades do aluno pro Núcleo de Educação e lá pedagogos pegam a atividade e olham e dizem assim: “Não mas ele tem condições, ele melhorou!”, todo mundo melhora, só poste é que não progride. “Não mas ele progrediu, ele pode ir”. E daí aprovam o aluno, mesmo que no final da [...]

Cibele S. – Então eles é que avaliam e podem aprovar ou não? E que podem reter [...]

Prof. A – Isto! É! A gente só consegue reter enquanto professor se puser o pé firme, mas mesmo assim é muito difícil porque geralmente é a opinião do Núcleo que vale, não a do professor.

Cibele S. – Só voltando à nossa pergunta em estabelecer um paralelo entre o trabalho na escola ontem e hoje, você acha a que se deve isso: a essa não retenção, ao trabalho dos professores, à mudança pedagógica [...]?

Prof. A – À mudança pedagógica, porque na educação é tudo 8 ou 80. Não existe um meio-termo na educação. Então as pessoas fazem o quê: “É isso daqui!” “Não, isso aqui tá errado, vamos jogar tudo fora e vamos pra um outro lado”. E não tem equilíbrio, não tem trabalho de entendimento de uma proposta pedagógica.

Cibele S. – Quantas mudanças você vivenciou?

Prof. A – Oh! Inúmeras mudanças pedagógicas. Eu perdi as contas. Agora as últimas mudanças já estão dizendo assim: “Vocês, professores, abandonaram coisas que não eram pra serem abandonadas”, só que foram coisas proibidas de serem trabalhadas na escola.

Cibele S. – Como, por exemplo?

Prof. A – Tipo o aluno sair da 1.^a série alfabetizado, conhecer letra *script* e manuscrita, que era obrigatório, isso não precisava mais, tanto que o aluno está indo pra 2.^a série e ele não lê. E o trabalho fica bem complicado. Eu, que trabalho por área e quero trabalhar com o livro didático, é muito complicado.

Cibele S. – Você pegou aquela fase em que vinham as provas da Secretaria?

Prof. A – Peguei, da Secretaria não, eu, quando entrei na Rede, tinha prova que era preparada pela pedagoga da escola.

Cibele S. – Vinha prova unificada?

Prof. A – Vinha prova unificada. Mas foi no meu primeiro ano e logo em seguida isso acabou. Já acabou e agora não tem nem prova mais.

Cibele S. – Dois extremos?

Prof. A – Dois extremos: vinte e quatro anos atrás prova unificada, hoje não tem mais prova.

Cibele S. – Não tem prova?

Prof. A – Não tem prova. Não tem momento de avaliação na escola.

Cibele S. – E o que vocês avaliam são as atividades que você falou?

Prof. A – As atividades. Isso varia muito de professor pra professor. Não existe uma determinação da escola. Eu, no ano passado, que tinha 4.^a série, fazia momentos de avaliação com meus alunos, ouvi algumas broncas [...] Agora esse ano estão falando que querem retomar momentos de avaliação na escola.

Cibele S. – Estão sentindo falta?

Prof. A – Estão sentindo falta.⁷

Cibele S. – Você acha que é possível também estabelecer um paralelo entre os livros didáticos antes e hoje?

Prof. A – Ah, sim, com certeza. Os livros melhoraram bastante. Melhoraram assim: em termos gráficos, uma diferença de mil por cento, em termos de conteúdo eles estão muito mais atentos a relacionar o conteúdo com a vivência do aluno, os conteúdos estão mais integrados. Antigamente eles eram conteúdos soltos e muito mecânicos e hoje já tem um avanço bem grande. Nesse ponto sim.

Cibele S. – Não é um paradoxo: os livros melhoraram, que são um instrumento de trabalho do professor, e a educação piorou? (*risos*)

Prof. A – Exatamente.

Cibele S. – O que você acha disso?

Prof. A – É um problema porque trabalhando em escola você percebe que muitas vezes o governo está mandando livro pra escola e os livros não estão sendo usados.

Cibele S. – Ah, não?! Na sua escola acontece isso?

Prof. A – Acontece. Principalmente livros de História, Geografia e Ciências. É muito comum não serem usados, isso é complicado de falar, né?

Cibele S. – Por que você acha que essas áreas em especial?

⁷ Todas as perguntas transcritas nesse trecho da entrevista se originaram de uma única pergunta preestabelecida: No questionário você especificou vários anos de experiência na Rede Pública. Qual paralelo é possível estabelecer entre o trabalho desenvolvido na escola antes e agora?

Prof. A – O professor não trabalha essas áreas. É muito difícil. O professor dessas séries iniciais se preocupa muito com Alfabetização e Matemática e deixa essas disciplinas de lado. E ele não percebe que essas disciplinas vão auxiliar na Língua Portuguesa e vão auxiliar na Matemática.

Cibele S. – Estão interligadas, não é?

Prof. A – É. Inclusive porque os alunos não têm noção de espaço e eles vão mal em Matemática. Isso é uma coisa que eu já percebi nesses anos todos. Pelo fato de trabalhar por área, geralmente o aluno que vai mal em Geografia ele vai mal em Matemática. Isso é uma coisa assim muito comum de ver.

Cibele S. – Esse trabalho por área a escola decidiu realizar talvez pra tentar suprir isso?

Prof. A – Não. Porque nós tínhamos esse trabalho. Quando eu fui trabalhar nessa escola a gente já tinha esse trabalho por área. Daí nós trabalhamos até quatro, cinco anos atrás por área e por decisão da direção da escola, que não quis mais o trabalho por área e alegou que o Núcleo de Educação não deixava. Foi deixado de lado porque “não fazia um trabalho interdisciplinar”. Voltamos esse ano com o trabalho por área por solicitação dos professores, e foi muito difícil, foi tipo saca-rolha pra conseguir voltar o trabalho por área, porque eles achavam que foi uma perda muito grande não ter esse trabalho.

Cibele S. – Você acha que os professores solicitaram porque eles não se sentem preparados?

Prof. A – Porque eles não se sentem preparados pra trabalhar, porque eles têm consciência de que se preocupam mais com a Língua Portuguesa e Matemática e deixam o resto de lado e porque eles não sabem como trabalhar determinados conteúdos. Eles repetem modelo de História, Geografia e Ciências que eles tiveram quando estudaram.⁸

Cibele S. – No questionário você citou que o livro não é o principal instrumento de trabalho, então qual o papel do LD em sala de aula?

Prof. A – Ele norteia o trabalho. Ele não deixa com que o professor se perca no trabalho. Delimita quais são os temas importantes a serem trabalhados em cada série, dá sugestões de atividades e por isso norteia o trabalho do professor. O livro

não é o único instrumento na sala, tanto que você trabalha com o livro e vai muito além do livro.

Cibele S. – Você citou que usam inclusive revistas, jornais, livros de literatura e outros materiais, isso é uma prática comum na escola ou é isolada?

Prof. A – Eu não posso dizer que é 100%.

Cibele S. – Mas é uma maioria? Uma minoria? Como você classificaria?

Prof. A – Na minha escola, no turno da manhã, eu acho que professores que usam o livro e vão além do livro eu posso dizer que são uns 30% da escola.

Cibele S. – E os demais, como você classificaria?

Prof. A – Os demais professores, eu acho que uns 50% usam pouco livro didático e os outros 20% usam só o livro didático.

Cibele S. – Então esses 50% eles usam pouco o LD ou poucos materiais que complementam o livro?

Prof. A – Eles usam pouco o livro. Geralmente fazem atividades que já têm de outros anos, preparam estêncil, alguma coisa assim.⁹

Cibele S. – Por que os PCN não são considerados por você na escolha do LD? Qual a crítica em relação aos PCN?

Prof. A – Não é que eu critique os PCN, mas na hora de escolher o LD, será que eu confundi a pergunta?! Não é a questão do PCN, é o Guia do MEC. O Guia do MEC não é utilizado na escolha.

Cibele S. – No questionário, na pergunta se você utiliza o Guia como referência na escolha, você respondeu assim: “Não diretamente, porém a escolha tem a ver com uma linha em que o professor acredite e goste de trabalhar”. Você pode aprofundar um pouco essa questão?

Prof. A – Na realidade, quando você adota o livro, se você pega os PCN nas séries iniciais eles não batem com o conteúdo a ser trabalhado na escola.

Cibele S. – Então no currículo da escola isso não é viável?

Prof. A – Não, inclusive está distanciado do currículo da escola.

⁸ As perguntas transcritas nesse trecho da entrevista se originaram de uma única pergunta preestabelecida: *Você acha que é possível também estabelecer um paralelo entre os livros didáticos antes e hoje?*

⁹ As perguntas transcritas nesse trecho da entrevista se originaram de uma única pergunta preestabelecida: *No questionário você citou que o livro não é o principal instrumento de trabalho, então qual o papel do LD em sala de aula?*

Cibele S. – Você cita que utiliza o Guia na escolha. Como é feita essa entrega do Guia na escola? Como chega na mão do professor?

Prof. A – Não chega na mão do professor. Pelo menos eu vou te dizer o que aconteceu nas duas últimas escolhas [...] Na escolha em que eu participei, e só foi uma que participei lá na escola, foi da seguinte forma: a pedagoga pegou os livros que tinha na escola que as editoras tinham mandado, separou mais ou menos, colocou na mesa e deu assim um tempo de mais ou menos 40 a 50 minutos pra gente olhar o livro e escolher o livro.

Cibele S. – Numa situação?

Prof. A – Numa situação. O livro por área. E daí acontece um problema, o livro de História, Geografia e Ciências, geralmente quem tem o peso maior na hora da escolha é o ciclo 2 (3.^a e 4.^a série).

Cibele S. – Essa é uma das perguntas que eu ia fazer. E daí vocês unificam?

Prof. A – Sim, os de 1.^a e 2.^a têm que trabalhar com esses livros. Vale o peso maior.

Cibele S. – Na pergunta sobre o Guia, você respondeu que “É usado como parâmetro para a seleção dos livros pela equipe pedagógico-administrativa”. Por quê?

Prof. A – É parâmetro para a equipe porque na última seleção que eu participei foi assim, a equipe pedagógica selecionou os livros.

Cibele S. – Então, dos livros que vocês recebem, a equipe seleciona alguns?

Prof. A – É pré-selecionado pela equipe pedagógica. Uma coisa que deu pra perceber é que ela foi atrás do Guia.

Cibele S. – Então essa pré-seleção da equipe pedagógica é feita a partir do Guia?

Prof. A – A partir do Guia é feita essa pré-seleção.

Cibele S. – O Guia não chega ao professor porque o número é pequeno ou por quê?

Prof. A – Não, o Guia não chega para todos os professores. Acho que no último programa chegaram 5 para a escola. Mas não dá nem tempo de você ver o guia ou você analisar a obra.

Cibele S. – Então não tem momento específico para isso?

Prof. A – Não. O momento sempre foi muito rápido.

Cibele S. – Você poderia detalhar um pouco mais como é feito o processo de escolha do LD em sua escola?

Prof. A – Eu, pelo fato de trabalhar por área, quando pego um livro a primeira coisa que eu analiso é se o conteúdo tem a ver com aquele que faz parte do currículo da escola. Depois que vejo a questão do conteúdo, eu vejo o encaminhamento desse conteúdo. Vejo também a questão gráfica do livro.

Cibele S. – Vocês têm esse momento individual de análise?

Prof. A – Não. Todos têm que olhar os livros que estão na escola. A equipe seleciona o que chega e daí você folheia e vai vendo. Vou te dar um exemplo. Você pega livro de Ciências, na escola o currículo de 4.^a série é Corpo Humano, então se no livro for Meio Ambiente a gente já deixa de lado porque o currículo da escola é Corpo Humano. Então vejo quais livros têm Corpo Humano.

Cibele S. – Adequado ao currículo. Todos os professores se reúnem e fazem isso?

Prof. A – É, mas não é no mesmo momento. Porque eles pegam o horário de permanência, de Educação Física.

Cibele S. – Não é um momento único?

Prof. A – Não.

Cibele S. – E como vocês chegam a uma definição? É por votação ou como é?

Prof. A – Na realidade, eu não sei te dizer, porque você fala o que você quer, depois eles ouvem os outros e escolhem o livro. O livro de Língua Portuguesa o peso maior é 1.^a e 2.^a séries. Matemática também é 1.^a e 2.^a séries. História, Geografia e Ciências é 3.^a e 4.^a séries.

Cibele S. – Você considera que essa participação é democrática ou alguns professores, como você acabou de dizer (*risos*), acabam influenciando e definindo a escolha?

Prof. A – Não. Eu acho que para um momento tão importante pra um material que você vai trabalhar durante três anos na escola deveria ter um tempo maior pra você poder analisar e ver se o livro serve. Vou te dar um exemplo: no último PNL D, o livro de Matemática que foi adotado lá na escola é um livro muito bom, tem uma proposta muito boa, faz a criança pensar e tudo [...] O ano passado eu tinha 4.^a série, eu não consegui trabalhar o livro com os alunos. Ele ficou no armário o ano todo.

Cibele S. – Era muito difícil?

Prof. A – Os alunos não estavam preparados. Se eu trabalhasse desde a 1.^a série [...] Na época eu não tinha turma.

Cibele S. – Quando vocês não têm turma, vocês optam também?

Prof. A – Não. Só opta quem tem turma.

Cibele S. – Não participam todos? Mesmo com essa questão de uma hora você estar com turma, outra hora não estar?!

Prof. A – Não. Não tem. É só quem tem turma. Uma das coisas erradas que eu acho, por exemplo, se esse ano eu estou na 4.^a série, então eu vou lá e escolho um livro que seria bom pra 4.^a série, o ano que vem eu posso não estar na 4.^a série. Eu acho errado! Esse livro de Matemática, eu não sei quem escolheu, mas eu não consegui trabalhar na 4.^a série com os meus alunos.

Cibele S. – Você achou ele difícil?

Prof. A – Difícil. Eu até comentei com a pedagoga da escola sobre isso, da dificuldade, ela “É mas o livro era bom mas tem de ser trabalhado desde a série inicial naquela linha”. Só que não foi trabalhado. E daí na 4.^a [...]

Cibele S. – Uma mudança radical. É complicado [...]

Cibele S. – Você acredita que existe uma influência de alguma editora na escola?

Prof. A – Não.

Cibele S. – Você cita que os livros enviados para a escolha nos anos anteriores não é o mesmo solicitado pelos professores. O que ocorreu?

Prof. A – Aconteceu. Teve um ano que foi a segunda opção. Todos os livros foram de segunda opção. Teve um ano que especificamente os livros de História e Geografia, foi pedida uma opção só e não foi a opção que foi para a escola.

Cibele S. – A segunda opção ficou em aberto e eles mandaram o que eles quiseram?

Prof. A – Eles mandaram o que quiseram.

Cibele S. – E como fica quando vem assim, a escola usa do mesmo jeito?

Prof. A – Eu, quando trabalho eu uso. Por mais que não use o livro todo, eu sempre uso o livro didático. Ainda mais porque essas crianças têm uma dificuldade muito grande de acesso a material. E uma das coisas, até voltando àquela pergunta, o que se percebe é que as crianças estão com uma dificuldade muito grande de conseguir ler material ou conseguir copiar alguma coisa de livro. Se você tem uma pergunta que use duas linhas, eles copiam só a primeira linha e acham que copiaram a pergunta toda. Então eles não estão alfabetizados.

Cibele S. – Nesse processo, você acha que acaba tendo maior responsabilidade do espaço escolar?

Prof. A – Do espaço escolar. Agora uma das coisas que a gente percebe também é que tem que ter em termos de escola um cuidado dos professores com esse material, porque esse material dura três anos. Tem professores que dão o livro e não há essa cobrança de recolher o livro do aluno, de cuidado com o livro. Isso é uma coisa muito complicada. Só pra você ter uma idéia, *Lições Curitibanas*, que não é livro didático, mas que nós tínhamos o ano passado pra três 4.^{as} séries, não dá pra uma 4.^a série.

Cibele S. – Esse é um material feito pela prefeitura?

Prof. A – É feito pela prefeitura. Os alunos levaram e inclusive eu peguei várias figuras do *Lições Curitibanas* recortadas e coladas no caderno. Então é complicado. Não tem nem vinte exemplares.

Cibele S. – Você respondeu que concorda com a Política Pública do LD. O que você considera que poderia ser melhorado?

Prof. A – Nessa questão da Política do Governo, eu acho que os livros poderiam ser todos consumíveis, ou pelo menos, o da 2.^a série também ser consumível. Se o governo resolveu ciclar e considerar tudo como uma coisa só, então o livro tem que acompanhar essa mudança, senão fica uma incoerência. Então eu acho que a 1.^a série pelo menos deveria ter um livro consumível.

Cibele S. – Por que você registrou que o tempo de escolha nas escolas é pequeno? Você já respondeu mas teria mais algo a acrescentar?

Prof. A – Acontece um outro problema que eu não te falei, pessoal da manhã escolhe de manhã e o pessoal da tarde escolhe à tarde. Não existe a escola escolhendo junto.

Cibele S. – Não existe um momento comum à noite, em um sábado?

Prof. A – Não.

Cibele S. – Como você vê o uso do LD na sua escola? Você já falou um pouco que os professores usam, mas poderia aprofundar por que ele é importante, por que deve ser usado?

Prof. A – Pela falta de material do aluno, pela falta de o aluno ter contato com esse tipo de material e conseguir tirar informação dele. Muitos alunos não têm livro nenhum em casa, a escola não tem uma biblioteca bem organizada ou bem suprida que os alunos possam pesquisar, então o livro didático é um material importantíssimo pra criança ter acesso a um material de qualidade científica.

Cibele S. – Qual a proposta adotada pela maioria dos professores de sua escola?

Prof. A – Pois é, tem uma diferença lá. Tem professores que são mais progressistas, acho que na escola como um todo eu posso dizer que são mais progressistas.

Cibele S. – E aí a escolha acaba predominando sobre esse tipo de material?

Prof. A – Isso.

Cibele S. – E há uma resistência dos demais?

Prof. A – Há porque se adota um material mais progressista “Eu não uso”.

Cibele S. – E não há um controle da Secretaria de Educação ou do Núcleo Regional?

Prof. A – Não há. Se não quiser não usa. Os livros são entregues e ficam nos armários. Inclusive no ano retrasado teve até uma orientação da própria escola e do próprio Núcleo para não usar livro didático, apesar de o material estar na escola.

Cibele S. – E qual a alegação?

Prof. A – Que o livro era contra a proposta da Prefeitura, que você tem que trabalhar em cima de projetos. Só que é uma daquelas *balelas* da educação: você manda alguma coisa que as pessoas não sabem o que é e não trabalham. Que o uso do livro didático não combina com projetos, que é uma coisa que queriam.

Cibele S. – E a sua escola trabalha com projetos?

Prof. A – Não. Está no Projeto Político Pedagógico, mas não se trabalha.

Cibele S. – Essa proposta progressista corresponde ao Currículo da escola?

Prof. A – O Currículo é progressista. O Projeto Político Pedagógico da escola também é progressista. Estamos em momento de rever o Projeto Político Pedagógico da escola e o ano passado tivemos reunião e foi em uma das reuniões que eu falei que era importante a gente assumir uma postura coerente, a escola tem que definir o que ela quer e não ficar à mercê de palavras bonitas que não sabe o significado. Daí pediram para eu não falar. (*risos*)

Cibele S. – Você poderia descrever um pouco mais por que a sua escolha por uma proposta mista nos LD?

Prof. A – Porque os alunos aprendem de maneiras diferentes. Uma proposta progressista, ela vai bem se o aluno tem mais embasamento. E tem alunos que precisam de um trabalho mais sistemático. Então, se você tem um trabalho misto, você tem mais chances de atender os alunos. Isso não só na questão do livro

didático, mas no próprio trabalho do professor, ele tem que ter essa consciência porque tem alunos que vão bem e que acompanham, e tem alunos que se perdem num trabalho muito progressista.

Cibele S. – Você tem conhecimento de algum relato de casos ocorridos na escolha de LD em Curitiba?

Prof. A – Não. Das outras escolas e da Secretaria eu não sei. Eu sei o que acontece na escola que as pedagogas dizem assim: “Olha, esse livro é de professor da Secretaria e deve ser bom então”, mas não de imposição. Só de falar “Vamos olhar porque se é de alguém que trabalha no departamento deve estar de acordo com a proposta”.

Cibele S. – Nos critérios de escolha, você citou “proposta pedagógica coerente com a minha prática”: ao que se refere essa prática – é a prática coletiva da escola ou o seu trabalho em sala de aula? Você poderia detalhar um pouco mais?

Prof. A – Ao meu trabalho em sala de aula porque eu gosto de um trabalho que seja bem efetivo e um trabalho que seja bem sistemático. Eu gosto de planejar aquilo que vou fazer e não faço as coisas soltas e coisas entrando no caminho. Eu acho que quando a gente trabalha, um trabalho tem que estar ligado com o anterior. Eu não gosto de pular etapas.

Cibele S. – E como fica isso em relação ao restante do grupo da escola, porque quando vocês escolhem vocês têm que definir critérios? Como ocorre essa definição de critérios?

Prof. A – Não existe definição de critérios. Eles falam assim: “Esse trabalho parece ser bom, o livro de Língua Portuguesa tem uns textos interessantes, esse livro de Matemática privilegia o raciocínio lógico [...]”, então é nesse sentido. Inclusive uma das coisas que falta na escola e que a gente tem que ter bem claro são critérios até pros alunos, que estamos já discutindo há três anos e não chega a consenso. Não chega a consenso não, não tem reunião que defina isso e que feche essa discussão. A escola não tem critérios do que o aluno precisa pra avançar, pra sair daquele ano.

Cibele S. – Como você define o LD?

Prof. A – Um instrumento muito importante para o trabalho pedagógico.

Cibele S. – Qual é o conceito de escola para você?

Prof. A – Escola como local de aprendizagem em termos de cultura, de conceitos e aprendizagem em termos de vivências.

Cibele S. – Qual o conceito de cultura?

Prof. A – Cultura enquanto toda prática social, enquanto comportamento de uma sociedade. E essa cultura é produzida com o tempo.

Cibele S. – Qual o lugar da escola?

Prof. A – A escola deveria ser o centro da vida da criança. Mas ela não está ocupando esse espaço que cabe a ela. Ultimamente, até pela própria postura da família, a gente percebe que tudo é mais importante do que a escola.

Cibele S. – Há uma inversão de valores?

Prof. A – Sim, é muito comum você ouvir os pais dizerem, os alunos faltam 3, 4 dias, e você pergunta por quê: “Ah, porque ele foi pro centro comigo”, “Ah, porque tava chovendo e ele não veio pra escola”. E não só àquela questão de família que a criança não veio porque não tem outra roupa, muitas crianças os pais têm carro. A gente percebe até pelo próprio horário da escola, lá na escola nós tivemos que mudar o horário de entrada por causa dos atrasos e não resolveu. Era 7h30min passou para as 7h45min e não adianta porque tem aluno chegando às 8h15min na escola. É uma questão de valores.

Cibele S. – Qual o valor social impregnado no LD?

Prof. A – Eu acho que o valor social do livro didático é você ter diferentes visões e trabalhar a questão da cidadania, de você se reconhecer. Ele leva a você perceber o que é cidadania e reconhecer o valor.

Cibele S. – Você considera o LD um bem material ou um bem simbólico?

Prof. A – Eu acho que as duas questões. Ele é um bem material porque é um material pronto, você tem alguma coisa concreta para trabalhar. E ele é simbólico também porque faz com que o aluno perceba que o que ele está aprendendo na escola, isso ele pode comunicar com milhões de pessoas, então ele é simbólico também.

Cibele S. – Para onde vão os livros da tua escola após os três anos de uso do PNLD?

Prof. A – O que acontece, eu já vi casos de livros que foram entregues para os alunos e já vi casos de livros que não foram entregues para os alunos e foram vendidos como papel velho, o que é um grande absurdo.

Cibele S. – Esses livros não ficam arquivados na biblioteca para consulta e pesquisa?

Prof. A – Não, não. Tanto que lá na biblioteca da escola não tem nenhum livro de programas anteriores. No início desse ano até tinham livros assim que as co-regentes estavam separando para jogar fora e elas pegam pra recortar ou pra dar para aluno que não tem material em casa. O que acho uma grande pena porque todo livro antes de virar papel velho deveria ser dado aos alunos.

Cibele S. – Na sua escola os professores são obrigados a usar o LD?

Prof. A – Não, não é obrigado. Tem uma proposta meio dúbia: às vezes falam que é para usar e no outro ano dizem que não é pra usar. Vai muito de acordo com o que o pessoal do Núcleo fala. O ano passado a Prefeitura fez um material de Pré-escola, um material muito bom de Matemática que as pessoas estavam trabalhando e o pessoal do Núcleo mandou parar de trabalhar com aquele material. Eles mandam e depois o pessoal do Núcleo disse que não era para trabalhar. Agora esse ano não foi mais o material.

Cibele S. – É muito visível essa hierarquia na escola?

Prof. A – É. Eu tive um problema há um mês atrás, que eu fui chamada pela equipe pedagógica porque um dia, informalmente, nós estávamos conversando e eu comentei que a escola só funciona porque os professores são dedicados e fazem a escola funcionar. E eu fui chamada pela equipe pedagógica chamando minha atenção porque eu disse que elas não trabalhavam, não era reunião com a escola toda, era eu, a pedagoga da escola e mais duas professoras em horário de permanência. E eu comentei que a escola funcionava por causa dos professores que se dedicam, porque com todas essas mudanças, se a gente for atrás de tudo isso, a gente estaria muito mais perdido. E dois dias depois eu fui chamada dizendo que não queriam mais que eu me colocasse dessa forma porque eu falei que elas não trabalhavam, e eu disse para elas que eu nunca falei isso porque afinal pedagogo e diretor são professores, não tem essa divisão. Mas ficou claro que elas se entendem em um outro patamar que não seja de professor. Depois desse fato, ficou bem claro pra mim que elas se consideram num outro patamar. Inclusive, o ano passado eu ouvia muito a diretora dizer assim: “Eu não estou na direção, eu sou diretora”, quando é ao contrário, você está numa função, você é professora. Todo mundo que entrou na Rede, entrou para assumir o cargo de professor.

Cibele S. – Até porque quanto tempo é a gestão do diretor?

Prof. A – É de três anos e ele só pode se reeleger mais uma vez por mais três anos. A diretora que assumiu esse ano já mudou a proposta, ela diz que está na direção e que ela é professora. São pessoas que têm visões diferentes. A que era diretora é vice da que está agora.

Cibele S. – Como você acha que isso influencia o todo na escola?

Prof. A – Influencia muito porque dá a impressão que a pessoa mudou de cargo, de função na escola e esqueceu tudo que reclamava, que reclamava não, que criticava anteriormente. Então isso prejudica muito. De um dia pro outro aquilo que eu falava que não estava bom, que tinha problema, eu mudo de função na escola e parece que não, que está bom [...] eu esqueço tudo, e tem que ser assim. As próprias imposições que vinham do Núcleo e criticava, você muda de função e você aceita.

Cibele S. – E o grupo de professores aceita esse tipo de postura?

Prof. A – Não, em reuniões da escola fica muito evidente assim: várias pessoas na escola, o pessoal é bastante atuante, várias pessoas se colocam na reunião e questionam várias coisas. E tem um grupo que está sempre quieto, que não se manifesta em reunião mas que em momentos fora da reunião concorda com o que foi falado, só que não gosta de se manifestar, não gosta de se expor.

Cibele S. – Existe algum problema na estrutura de divulgação do LD?

Prof. A – Um dos problemas da questão do Guia Didático é o seguinte: o Guia chega pra escola, então chega exemplares suficientes para todos os professores verem, não é um exemplar para cada professor, mas daria para todos os professores verem. Só que o Guia chega na escola e fica pouco tempo e o professor, em período de aula, ele não tem como olhar material.

Cibele S. – Você diz que o Guia fica pouco tempo ou é pouco tempo para a escolha? O Guia vai embora?

Prof. A – Não, não, ele fica na escola depois. Você tem uma data limite para escolher. Então o Guia chega na escola e dizem assim: “O Guia chegou aqui”, mas não tem tempo de olhar. Porque é impossível, no teu período de aula, você parar para olhar, porque no teu horário de permanência na semana você tem planejamento pra fazer, você tem pai pra atender, você tem tarefas pra olhar, então você acaba não tendo tempo. E como o material fica na escola, você não pode usar uma noite pra olhar, você não pode usar um final de semana pra olhar.

Cibele S. – Seria possível elencar vantagens e desvantagens no uso do LD?

Prof. A – As vantagens é que você tem um material pronto, você tem ilustrações, você tem fotos, tem recurso visual que ilustra teu conteúdo, você tem sugestões de atividades diferentes das que você faz, você tem possibilidade de colocar outras atividades em cima daquelas. A desvantagem em relação ao livro didático é quando ele é mal escolhido. Daí, não é questão do livro, é questão da postura do professor quando ele escolhe mal, porque você fica com um elefante branco, fica com um material que não pode trabalhar.

Cibele S. – Quanto ao processo de adoção na escola, você considera que é um processo nada ideal, você já falou (*risos*), e como deveria ser esse processo?

Prof. A – Se eu pudesse, vou dizer como eu faria, eu faria o seguinte: chegaria o Guia do PNLD na escola, teria um tempo para todos os professores verem o livro e dizer: olha, tais e tais livros me interessam, a escola teria que buscar esses livros pro professor poder analisar, porque não dá pra escolher o livro só em cima do Guia, você tem que ter o livro em mãos para poder escolher.

Cibele S. – O Guia só dá uma noção?

Prof. A – É, e é sempre uma visão de uma pessoa. Então eu acho que o livro teria que estar na mão. Teria o Guia, você lê o Guia e tais e tais livros me interessam, a escola vai buscar esses livros, a pessoa olha esses livros e faz uma reunião com todo mundo vendo as vantagens do livro e todo mundo assumindo aquela escolha. Não só o professor daquela série. Porque de um ano pro outro a gente muda de turma, muda de função, então todos teriam de assumir.

Cibele S. – Por que você usou a palavra “assumir”?

Prof. A – Porque quando você assume o livro, você diz assim: “Eu escolhi e eu tenho que usar”, senão fica muito fácil “Ah, mas não foi esse o livro que eu escolhi”, “Eu não vou trabalhar porque não foi esse livro, eu nem queria esse livro”.

Cibele S. – E não há uma cobrança dos pais: uma turma usa, a outra não?

Prof. A – Não. Não existe.

Cibele S. – E os professores que não usam, como eles dão as aulas?

Prof. A – Os professores das séries iniciais, eles fazem muita atividade de estêncil, xerox, pra trabalhar com os alunos. Tem professores que preparam outro material e levam pra sala. Um dos problemas do livro didático são os livros de 1.^a série que chegam na escola num nível que os alunos não conseguem fazer. Então é complicado, muita coisa pro aluno escrever e o aluno não sabe escrever e isso

acaba dando trabalho pro professor, principalmente quando é uma pergunta pessoal que são várias respostas pra ele ser o escriba do aluno.

Cibele S. – Qual a ruptura que deveria ocorrer no interior da escola?

Prof. A – Eu acho que a escola tem que pensar qual é o seu papel. Uma opinião muito pessoal mas em termos da minha escola, das coisas que eu vejo, é que a escola tem que repensar o seu papel. Repensar o que é importante e pra que é que nós estamos naquele ambiente, e a partir daí definir um projeto do que vai fazer, e definir consciente, porque eu percebo que a escola, ela fica perdida. Quando você não tem critérios pra aprovar alunos de um ano pra outro, você percebe que a escola está perdida.

Cibele S. – Você diz que a escola não tem critérios de aprovação?

Prof. A – A gente está há três anos comentando isso nas reuniões, do que precisa por ciclo, o aluno pra sair do 1.º ciclo, o que ele precisa para ir pra uma 3.ª série? Ele precisa ler, conhecer numerais até tanto, fazer contas disso e tal, só que não acontece, nós temos uma 3.ª série esse ano lá na escola, uma primeira etapa do ciclo 2, que os alunos não foram alfabetizados pra 2.ª etapa do ciclo 1, se alfabetizaram na 2.ª etapa do ciclo 1 e passaram pra 1.ª etapa do ciclo 2. Passaram porque “Se você for ver, o aluno progrediu muito durante o ano”, “Ele não sabia nada mas ele aprendeu”, “Você veja, no início do ano ele não sabia nem vogais, agora ele já faz palavras simples e ele pode ser aprovado”.

Cibele S. – E não há uma cobrança dos professores em relação a isso?

Prof. A – Muita, muita cobrança dos professores e muita cobrança dos pais. Os pais falam o tempo todo “Meu filho não tinha condições nenhuma de ser aprovado”.

Cibele S. – E não há uma posição da equipe pedagógica e da direção?

Prof. A – Não, porque é o que o Núcleo determina. Se o professor, por exemplo, tem um aluno com dificuldade de aprendizagem, que foi encaminhado pra SEMAI, o que a escola fez, é muito comum ver o caso do aluno, diagnosticar, esse processo demora uns oito meses, no final do ano o aluno começa a ter atendimento. Daí ele vai ser aprovado “Porque veja, ele começou a ter atendimento agora, se ele tivesse tido desde o início do ano ele teria melhorado. Mas ele tem condições o ano que vem”. O prejuízo que ele vai ter, os professores pensam, isso está muito claro na cabeça dos professores e dos pais também. É muito comum os pais falarem que “Não poderia ter passado”, que “Não gostaria que tivesse passado”, eu, em reuniões

com os pais, eu falo que eu concordo plenamente, só que não sou eu que aprovo e reaprovo o aluno.

Cibele S. – Essa falta de autonomia do professor em relação a esse gerenciamento de aprovação e não aprovação, até mais, da vida escolar do aluno, você considera que deveria também ser revisto?

Prof. A – Com certeza. Existe toda uma política de que você tem que reduzir o número da repetência escolar, porque na estatística você diminui. Agora não tem mais um grande número de repetentes, só que o nível dos alunos é uma coisa que caiu muito. Então é tudo uma questão de política. Agora existe toda uma preocupação porque foi feita a prova do SAEB e viram que os alunos, em 2003 (estamos em 2006, né?!), na Rede Municipal de Curitiba, 53% não estão alfabetizados e 47% estão mal em Matemática. Metade dos alunos num nível bem abaixo. Isso em 2003, o resultado desse ano não saiu ainda. A situação está feia.

Cibele S. – Você considera que a cada PNLD os professores escolhem novos títulos ou escolhem os mesmos títulos reformulados?

Prof. A – No último programa escolheram novos títulos. Mas na última escolha eu não participei porque estava com Filosofia. Olhe, esses dias eu ouvi uma crítica na escola “Ah eu queria esse livro, era bom pra trabalhar, tinha textos tão bons”. Mas eu acho que o professor teria que trabalhar com um material que ele se identificasse, porque se ele não se identificar com o material ele vai deixar de lado.

Cibele S. – Eu sou autora de livro didático e gostaria de saber se ocorre uma pressão política por parte das editoras junto às escolas?

Prof. A – Não, na minha escola eu poucas vezes vi divulgador. Pouquíssimas vezes eu vi e eu não vejo as pedagogas ou diretora falar a “fulano” de tal editora, eu nunca vi isso na escola. Nunca vi essa pressão. A minha escola deve ser uma escola que não é muito visitada.

ENTREVISTA PROFESSOR B

DADOS DO ENTREVISTADO

1. Professor B
2. Data de Nascimento: 06/06/1956
3. Tempo de Rede: 26 anos no primeiro padrão e 22 anos no segundo padrão
 - 3.1. Escolas em que atuou e período de atuação:
 - Escola Municipal R, 2 meses
 - Escola Municipal F, 14 anos
 - Escola Municipal A, 12 anos
 - 3.2. Escola atual, período e turno:
 - Escola Municipal A, 12 anos, períodos da manhã e tarde
4. Cargos que ocupou na Rede Pública Municipal:
 - Professora regente de todas as séries
 - Direção
 - Co-regente
 - Auxiliar de Orientação Pedagógica (Pedagoga)
 - 4.1. Cargo atual:
 - Professora Regente de 4.^a série de manhã
 - Professora co-regente à tarde
5. Séries em que atua: 4.^a série de manhã e Pré a 4.^a série à tarde
6. Data da entrevista: 5 de maio de 2006

QUESTÕES

Cibele S. – No questionário, você especificou vários anos de experiência na Rede Pública. Qual paralelo é possível estabelecer entre o trabalho desenvolvido na escola antes e agora?

Prof. B – É bem diferente, principalmente se você considerar os resultados. No começo a gente seguia uma linha mais tradicional, mas o trabalho nosso sofria menos interferências. O trabalho do professor em sala de aula sofria menos interferências de todas as naturezas: por parte da mantenedora e também pelas

questões sociais, familiares que hoje são trazidas pra escola. A escola hoje não tem [...] não realiza o seu trabalho específico. A escola abraça todas as questões que emergem na sociedade, que de uma certa forma a sociedade tem que dar uma resposta. E hoje todas as questões são levadas para a escola. Então a função específica da escola, no meu entender, está descaracterizada, está diluída nesse mar de situações, de questões, de família, do social e a gente não está atingindo o resultado que deveria.

Cibele S. – Quais os motivos principais para isto estar ocorrendo? O que gerou isso?

Prof. B – O que gerou foram as novas pedagogias que vão surgindo, as tendências pedagógicas. Passamos por várias [...] A cada nova administração muda tudo. Então sempre tem alguém com uma idéia nova pra vender, o professor está na escola e ele não é consultado, não participa do planejamento, não é convidado. Eu lembro bem que no final da década de 80, quando nós começamos a estudar, veio aquela questão da Escola Aberta, da linha Histórico-crítica, as escolas construíram o seu currículo. Então ali foi um momento importante na caminhada porque nós estávamos envolvidas, nós estudamos, nós elaboramos o plano pedagógico, nós fizemos fundamentação teórica, metodologia. Foi um momento rico, de muito avanço, tanto que eu considero até hoje que a melhor época, a época mais produtiva no trabalho, foi essa.

Cibele S. – Foi realmente um momento muito importante?

Prof. B – Foi. Nós construímos o currículo, nós lemos, pesquisamos a fundamentação de cada área, metodologia.

Cibele S. – O grupo todo da escola participou?

Prof. B – O grupo todo. Foi um momento de muito estudo e o resultado foi aparecer claramente no começo da década seguinte, no resultado do trabalho em sala de aula. O professor estava envolvido, ele foi ouvido, ele pode escrever.

Cibele S. – Agora isso não acontece mais?

Prof. B – Agora não acontece mais. Como acontece agora, vou dar um exemplo pra você: as novas Diretrizes Curriculares, nós fomos convidadas a ouvir, a princípio só ouvir a exposição de como seriam e estariam organizadas as áreas. Neste ano, agora a semana passada, nós fomos chamadas. Conforme o dia da permanência,

cada uma foi convidada a participar de um estudo das novas Diretrizes. Então agora é chegar e ver o que foi feito.

Cibele S. – As Diretrizes já estavam prontas?

Prof. B – Já estão prontas. Isso já vem acontecendo.

Cibele S. – Sem a participação dos professores?

Prof. B – Isso. Nas duas gestões do Taniguchi [...], nessa última agora [...] eu gosto porque sempre está ligado com um tipo de administração (*risos*). Então na minha idéia é assim, quando a gente construiu o currículo lá em 88 nós estávamos na gestão do Requião, as coisas eram construídas em conjunto. Não estou defendendo o Requião, pois tenho até muita crítica a fazer dele, mas era mais democrático, era mais criterioso o trabalho. Era em cima de critérios. Depois veio a gestão do Lerner, depois veio Greca e depois Taniguchi. Então nessas últimas gestões nós estamos recebendo as propostas prontas, para nós lermos, e foi assim inclusive com a passagem da seriação pro ciclo.

Cibele S. – A seriação não foi opcional para as escolas?

Prof. B – Não, opcional o seguinte: nós demoramos um ano. A maioria das escolas acho que ciclaram em 98, 99. Nós demoramos um ano porque nós pedimos tempo. Daí, quando chegou no final daquele tempo que eles deram pra nós, do prazo, nós tínhamos que escolher: nós poderíamos ficar na seriação, só que não teríamos garantia de co-regência, de professor nenhum, então [...] Na verdade não teve opção! (*risos*) Eles mascararam uma obrigação. Foi uma imposição.

Cibele S. – Como você vê hoje o trabalho com ciclos nas escolas públicas?

Prof. B – Eu acho que o problema maior do ciclo [...] vamos falar das vantagens: ele respeita o ritmo do aluno, nos seus “princípios” ele tem muita lógica, por dar mais condições pro aluno, mais tempo etc. Mas, por outro lado, ele barateia muito o trabalho em sala de aula, na medida em que o professor fica com aquele aluno responsável em resgatar conteúdos, compensar defasagem, o professor precisa investir muito naquele aluno que está em defasagem em relação à maioria da sala. E isso trouxe o quê? Um nivelamento por baixo, sabe? E os alunos passam da Etapa Inicial, 1.^a etapa e 2.^a etapa, então o aluno tem 3 anos para se alfabetizar. Só que o aluno que não conseguiu se alfabetizar na 1.^a série, ele leva para a 2.^a etapa (ele não conseguiu na 1.^a etapa) todas aquelas defasagens, certo? E o professor tem

que dar conta daquilo. Então o que acontece? O professor gasta o tempo dele pra alfabetizar na 2.^a etapa.

Cibele S. – Você acha que é possível também estabelecer um paralelo entre os livros didáticos antes e hoje?

Prof. B – Sim. Os livros didáticos de hoje são bem mais atraentes, o encaminhamento metodológico é mais detalhado. Principalmente os livros de Língua Portuguesa, eles abrem o leque do estudo de vários aspectos da língua, diferentes formas de expressão, na questão da tipologia textual, ele contempla todas, abre espaço pra produção escrita, pra expressão oral. São aspectos que os livros mais antigos tinham mas não eram tão ricos. Sem falar na parte gráfica, que é muito melhor, a qualidade do papel. Hoje os livros são mais completos, fazem relações com outras disciplinas, então é um livro mais rico, mais atraente, aprofunda de forma melhor os conteúdos.

Cibele S. – Não parece um paradoxo: os livros que são um instrumento de trabalho do professor melhoraram e a educação piorou?

Prof. B – Sabe o que acontece? Também o livro didático foi muito malvisto e ele ainda é malvisto pela equipe pedagógico-administrativa das escolas. Ao longo dos anos nunca foi incentivado o uso do livro didático, pela Secretaria nunca. Teve momentos inclusive que foi pedido pra não usar o livro didático. Coisa que eu também nunca entendi direito. Em determinados períodos o livro didático foi relegado como se fosse um objeto de enquadramento do trabalho em sala de aula: “Ah, ela é professora muito do livro didático!”.

Cibele S. – Denegria inclusive a imagem do professor?

Prof. B – Exatamente. Então o professor, estou falando pela minha prática, ele não foi levado a usar o livro didático, a tirar tudo que o livro didático possibilita, esgotar as possibilidades oferecidas pelo livro didático. Até mesmo pra usar o livro didático, porque você tem que saber como usar, você não precisa ficar amarrada a ele, ele te abre as portas.

Cibele S. – Você poderia descrever como é o seu trabalho com o LD em sala de aula?

Prof. B – Eu aproveito o livro didático e muito, principalmente Língua Portuguesa. História, Geografia e Ciências também sempre uso. E hoje mais que em outras épocas por causa dos textos, você tem uma variedade de textos, você já tem um

trabalho pensado. A questão do material pra uso do aluno em sala de aula é precário na escola pública, inclusive eu acho que esse é um problema que o aluno da escola particular não tem, ele tem apostila ou ele tem o livro pra consumir durante aquele ano ou por bimestre, ou até no semestre, mas é um aluno que tem aquele livro na mão pra acompanhá-lo. E o aluno de escola pública, que deveria ter um livro consumível, na minha interpretação não poderia ser só na Alfabetização, eu acho que teria que ser pra todos. Acho que é uma injustiça até com os nossos alunos, porque o professor às vezes não usa porque o aluno tem que copiar, levar para casa, enfim, dá um trabalho para mexer com aquele livro. E muitas vezes o professor não aproveita. Há dois anos eu trabalhei com Filosofia na escola, eu e outra professora, e nós aproveitamos o livro de História nas séries iniciais, porque senão aqueles livros não seriam usados.

Cibele S. – Quais os livros que você acredita que os professores usam?

Prof. B – Língua Portuguesa e Matemática. Nós usamos os livros de História por causa dos conteúdos que estavam relacionados com o nosso trabalho de Filosofia: a questão de identidade, valores [...] E o que nós não usamos, o que aconteceu? Ficou sem uso. Por isso a minha briga com a escola pelo trabalho por área. E a escola não entende isso, a maioria dos professores apóia e a coordenação que não, o EPA: dá um epaa!!! mesmo no trabalho (*risos*). Foi assim um trabalho pra nós lá na escola, inclusive eu defendo, e sempre explico lá, deixo bem claro que eu já trabalhei em vários momentos da prefeitura e já sei o que deu e o que não deu resultado. E olha o alfabetizador, ele prioriza Língua Portuguesa e a alfabetização, Matemática e História e Geografia não. Só que chega lá na 4.^a série o aluno não tem uma série de conceitos que ele teria que criar ao longo do tempo, que ter desenvolvido ao longo das séries anteriores. E a gente sofre lá na 4.^a série, porque eu sou daquelas professoras assim – é pra se trabalhar História e Geografia, nesses anos que eu tive 4.^a série que a gente não teve trabalho por área, é pra trabalhar. É pra trabalhar, é compromisso, eu tenho que trabalhar Língua, Matemática, História, Geografia e Ciências – não tem que baratear. E a maioria dos professores não trabalha.

Cibele S. – Então como você classificaria os professores em relação ao uso do LD?

Prof. B – Eu acho que a maioria usa o Português. Uma outra parcela usa Português e Matemática. E poucos, a minoria, as outras três áreas. História, Geografia e Ciências é quando dá [...] quando dá tempo [...]

Cibele S. – E como fica essa posição em relação aos pais?

Prof. B – Os pais não fazem o acompanhamento. É difícil um pai que chegue na escola cobrando o trabalho, ou então a falta de um trabalho, uma defasagem do filho. São poucos. É complicado.

Cibele S. – Você registrou no questionário que o LD não é o principal instrumento de trabalho. Qual é então o papel do LD em sala de aula?

Prof. B – O livro didático é um suporte. A gente usa como um suporte pra trabalhar aspectos da aprendizagem que a gente não dispõe de material. A gente não tem material disponível pra trabalhar na escola, então o livro didático vem suprir essa necessidade.

Cibele S. – Os alunos gostam de usar os livros?

Prof. B – Gostam. Os alunos gostam muito de trabalhar com o livro. Principalmente Geografia, Ciências [...] Agora vai muito também do jeito, da forma como o professor apresenta o livro. Quando o aluno entende a proposta do livro, então você apresenta o livro pro aluno, você mostra o que tem a oferecer, então depende muito. Quando o aluno descobre, ele pega gosto pelo livro.

Cibele S. – Por que os PCN não são considerados por você na escolha do LD?

Prof. B – Não, na verdade esse “não” aí é coletivo. Na escola, o pessoal, na hora em que está escolhendo o livro, não leva em conta. Aquilo que eu te falei, um ou outro professor que é mais curioso, mais detalhista ou mais “chato”, vamos dizer, ele vai lá olhar “Ah isso aqui tem a ver com cidadania!”, “Olha, esse aqui contempla sexualidade!”, “Olha, esse aqui tem as questões do meio ambiente!”, então é assim. Mas em geral essas questões previstas pelos PCN não são [...] deveriam ser levadas mais a sério. Não é aquela coisa criteriosa.

Cibele S. – Você respondeu que o Guia na escolha é utilizado pelos pedagogos. É isso?

Prof. B – As coordenadoras pedagógicas, elas lêem, não sei se se debruçam como deveria. É colocado à nossa disposição, quem quiser ler, quem quiser se informar, por isso que eu coloquei que é um ou outro professor curioso que vai lá e olha. Nós não temos um tempo específico para analisar o Guia, temos isso com os livros.

Cibele S. – Você cita então que ocorre uma pré-triagem do Guia pela coordenação pedagógica. Como isso ocorre?

Prof. B – Dá pra notar que os pedagogos dão “uma geral” no Guia e depois, de acordo com o interesse dos professores, olhavam com mais detalhamento. Fazem o caminho inverso. A escolha fica na mão dos professores.

Cibele S. – Você poderia detalhar um pouco mais como é feito esse processo de escolha dos LD pelos professores de sua escola?

Prof. B – Então é assim: os livros vão chegando, “Oh gente, pessoal, esse ano temos que fazer a escolha”, então os livros vão chegando e até agora foi feito assim, foi deixado à vontade pra gente, nós podíamos ir olhando, analisando, aí a gente vai trocando idéias com o companheiro de etapa, de série, né?! E troca idéias “Esse assim, esse assado” e era feito assim de uma forma bem democrática. Cada série, cada etapa tinha autonomia pra fazer sua escolha, acho que era melhor. E a gente vai olhando assim: os temas que são tratados no livro, os aspectos dentro de cada tema, os *links*, como dizem agora (*risos*), o que aquele tema vai fazendo com as outras matérias, isso é importante, a questão da imagem, textos sempre bem reflexivos, que levem, que dêem oportunidade para a reflexão, a gente procura também não textos muito longos, eu vejo professoras das etapas iniciais, elas estão evitando textos muito longos porque a última coleção escolhida inclusive tinha um livro muito bom, e eu vi assim que é um livro mais enxuto nessa questão, ele é bacana, apresentação boa e agradável. E é mais enxuto nos textos. Mas o anterior já era um livro que não sei se dá pra dizer “mais complicadinho”, não favorece [...] E os professores de 1.^a série querem caixa-alta. Eu vejo assim que temas da atualidade têm que estar presentes.

Cibele S. – Em algum momento da entrevista você mencionou que algo que se tornou um problema foi a questão da obrigatoriedade de unificar a coleção. Pode falar um pouco mais sobre isso?

Prof. B – É, eu acho complicada essa questão de unificar. Porque às vezes o livro são autores diferentes pra cada área, a editora é a mesma, mas são autores diferentes, então o livro às vezes é muito bom pra 1.^a etapa, 2.^a etapa, porque lá vamos pegar por exemplo o livro de Matemática, construção da alfabetização matemática, construção de conceitos, construção do número, tudo isso é bem trabalhado em alguns livros, mas chega lá na 4.^a série, aquele livro já não é o

apropriado, já não tem questões que a gente pode usar com Geografia e Matemática. Antes cada etapa podia escolher qualquer livro, a gente tinha liberdade e isso aí eu acho que nós vamos ter que batalhar pra voltar, porque eu não gostei desse critério de ter que fechar a coleção.

Cibele S. – E como vocês chegam a um consenso na escolha?

Prof. B – A maioria define. Você veja, eu não fiquei satisfeita com a escolha do livro de Matemática e tive que ficar. É o que a maioria acha. Então você veja bem, como as escolas têm as séries iniciais em maior quantidade do que a 4.^a e 3.^a séries, o que acontece? Quem define a escolha são os professores das primeiras etapas. Isso é complicado. Enfim nos últimos anos os livros de Língua Portuguesa a gente tem acertado.

Cibele S. – Na definição dos critérios de escolha, há o envolvimento também de todos os professores da escola?

Prof. B – Não acontece. Não acontece coletivamente. Os critérios que citei no questionário são os meus critérios.

Cibele S. – Existe a influência de alguma editora na escola?

Prof. B – Não. Existe o nosso crédito pela opção do trabalho de uma autora que é professora da escola. Então nós sempre conversamos isso. Todos aceitam e respeitam.

Cibele S. – Você registrou que os livros enviados nos programas anteriores foram os mesmos solicitados pelos professores?

Prof. B – Sim, sempre tem vindo assim. Em geral a primeira opção.

Cibele S. – Você concorda com a Política Pública do LD. O que você considera que poderia ser melhorado?

Prof. B – Eu acho que, se conseguisse que fossem livros consumíveis, o livro didático ia contribuir muito para o trabalho, porque nossos alunos não têm material, eles não compram nada, a escola tem cota, não tem um xerox à disposição, não tem uma impressora que você possa usar, então se a gente pudesse contar com o livro consumível de Pré a 4.^a série, nós teríamos [...] olha, eu acho que o nosso trabalho ia ser muito enriquecido. Deveria também retornar que cada etapa, cada série, tivesse autonomia pra escolher o livro, a sua coleção, enfim, a coleção que vai mais ao encontro da necessidade daquela série. Porque às vezes a coleção é boa no olhar dos professores alfabetizadores, mas para os professores de 3.^a e 4.^a séries já

não dá. Eu acho que também deveria, talvez as editoras pudessem fazer isso, fazer um trabalho com os professores no sentido de explorar melhor o livro didático, o uso, ao longo do caminho. Eu acho que o professor iria fazer grandes descobertas, porque o professor pega o livro didático e muitas vezes ele não lembra, ou ele “não se toca”, ele não vê aquele livro como resultado de uma pesquisa, que aquilo lá foi feito em cima de estudos, porque você não vai montar um livro didático assim sem critérios, sem nada. Então eu lembro que uma vez eu fiz um encontro desses, era um livro de Língua Portuguesa, a professora no caso era uma pedagoga, ela foi chamando a atenção para determinadas questões que o livro trazia, que às vezes o professor em sala de aula, ele não faz isso. E o pedagógico, a equipe pedagógica, o coordenador pedagógico na Rede Pública, que já tem um medo danado de o professor ficar grudado no livro didático, também não auxilia. Um grande problema que surgiu na escola esses últimos anos foi a linha construtivista mal interpretada, porque para um aluno escrever, por exemplo, o aluno precisa ter repertório, não é?! Você tem que partir de alguma coisa concreta, então nós ficamos assim [...] Eu brinco que a gente “tem que tirar do além”, tem que se inspirar e esperar “baixar o santo” e você começar o trabalho (*risos*), porque não tem um texto, o que eu gasto de dinheiro em xerox, mas é que eu quero levar um material a mais, eu quero levar um material de qualidade. Então essa questão do construtivismo interferiu nesse sentido.

Cibele S. – Você poderia descrever um pouco mais por que a escolha de uma proposta mista nos LD?

Prof. B – Para dar conta de trabalhar todos os conteúdos, atender às diferentes necessidades das crianças, diversificar o trabalho, basicamente isso.

Cibele S. – E quanto à linha tradicional?

Prof. B – Eu particularmente sou bastante cuidadosa na crítica do material por ele ser tradicional. Porque trabalhando com as crianças, a gente vê que cada criança necessita de diferentes intervenções, tem criança que precisa mais tempo, ser trabalhada mais tempo numa etapa do que a outra. Então nesse aspecto eu sou cuidadosa pra linha, porque na escola o termo tradicional é muito mal utilizado hoje como se fosse pejorativo: tudo que é tradicional não serve, não presta, e não. Até tem uma frase que eu gosto muito que os médicos costumam dizer: “Para médicos novos, livros velhos e para médicos velhos, livros novos”, eu acho que na escola a gente tem que fazer o que o aluno precisa e isso as diferentes formas de

intervenção, a gente tem que usar pra suprir a defasagem da criança e tem criança que funciona melhor com uma proposta mais estruturadinha. Tem aluno que precisa de um tempo maior pra fixação, tem alunos que já não e tem aluno que precisa ser trabalhado muito na questão da expressão, então eu acho que você tem que realmente descobrir a fórmula ali tirando de cada corrente o que ela tem de melhor.

Cibele S. – E a respeito da proposta progressista?

Prof. B – O bom é assim: a atualidade dos temas, as relações que esse livro possibilita, relacionar uma área com a outra, um assunto com o outro, a possibilidade de aprofundamento no tema, tem livros bons que dão abertura pra isso, digamos, uma certa possibilidade assim de dar um caráter lúdico às vezes também pro trabalho, não fica aquela coisa séria, chata. Um aspecto negativo é não dar as respostas para aqueles casos de alunos que ainda não estão prontos pra trabalhar nessa linha.

Cibele S. – Você colocou já na primeira pergunta, e eu achei bastante interessante, sobre o lugar da escola. Qual é o lugar da escola?

Prof. B – O espaço de escola: o lugar onde os alunos vão pra aprender, pra evoluir, pra se instruir, pra conhecer e hoje os alunos estão sendo “educados” na escola. Eu acho que o aluno tem que ir à escola em busca do conhecimento. Hoje as crianças vão pra escola porque elas são obrigadas, porque senão a família não recebe bolsa-família, eles não podem ficar, porque o conselho tutelar as obriga, porque não tem quem fique com elas de manhã ou à tarde. Então a escola está com a sua função desvirtuada: a escola tem que fazer todos os encaminhamentos possíveis e imagináveis: pra fono, pra psicóloga, pra psicopedagoga, pra psicoterapeuta, pra tudo.

Cibele S. – E qual o conceito de cultura?

Prof. B – Cultura ao mesmo tempo são as formas de ver a realidade e manifestar essa realidade. As manifestações culturais são formas de expressão: artísticas, cultural, [...]

Cibele S. – Você considera o LD um bem material ou simbólico?

Prof. B – Das duas formas: ele tem o seu valor material porque no meu caso o aluno vai usar esse livro hoje e outro vai usar no ano que vem, ele tem que aprender a cuidar, zelar etc., deixar aquele livro em mínimas condições pelo menos de ser usado no próximo ano. E agora o simbólico não dá pra mensurar porque ele abre as

portas e as janelas pra vida, pro mundo, pra realidade, na medida em que faz pensar essa realidade.

Cibele S. – Finalizando, qual seria a situação ideal para a escolha dos LDs?

Prof. B – Primeiro a escolha e a definição dos critérios seria com todos os professores em uma reunião, depois partiríamos para uma análise dentro desses critérios. Se estivesse na coordenação, iria negociar com os professores se houvesse muita diferença na escolha e também deixaria a escolha livre por série.

ENTREVISTA PROFESSOR C

DADOS DO ENTREVISTADO

1. Professor C
2. Data de Nascimento: 06/07/1973
3. Tempo de Rede: 11 anos
- 3.1. Escolas em que atuou e período de atuação:
Escola Municipal Dario Veloso CEI
Escola Municipal Pró-Morar Barigui RIT
Escola Municipal Dona Pompília
- 3.2. Escola atual, período e turno:
Escola Municipal Dona Pompília (manhã e tarde) desde 1999
4. Cargos que ocupou na Rede Pública Municipal:
Professora regente 1.^a a 3.^a série
Professora de Literatura e Ed. Física
Co-regente Pré a 4.^a série
- 4.1. Cargo atual: Co-regência de 3.^a e 4.^a série tarde– regente 3.^a série manhã
5. Séries em que atua: 3.^a série à tarde
6. Data da entrevista: 19 de maio de 2006

QUESTÕES

Cibele S. – Como é o trabalho desenvolvido por você na escola?

Prof. C – Então aqui na escola eu sempre tive uma turma num padrão e no outro padrão uma outra sala. Os anos anteriores eu era professora recuperadora. E daí, com esse ano a gente fez esquema diferente, a gente tem turmas projetos aqui na escola, é assim, como ciclo os alunos acabam sendo; acabam progredindo para o ciclo seguinte mesmo tendo muitas dificuldades. Então a gente tenta agrupar esses alunos que a gente não consegue reter em turmas, onde eles têm mais co-regência ou recuperação e as professoras são indicadas. Não são professoras que chegam novas, não conhecem, então eles são agrupados nessa turma para a gente tentar suprir esta defasagem que eles estão trazendo durante o ano.

Cibele S. – Como é este trabalho com projetos?

Prof. C – Então é assim, quando a gente faz o conselho final, a gente reúne todas as professoras daquela turma e da turma seguinte e analisa os textos, as produções e todo material que a professora regente daquele aluno traz, e tenta definir em que turma que ele vai estar no ano seguinte; se é um aluno que não tem nenhuma dificuldade, vai para uma turma regular. Então aleatoriamente em qualquer turma, se ele precisa de ajuda, mas mesmo assim é independente, já consegue fazer muitas coisas sozinho, ele vai para uma turma projeto II. Se é um aluno que tem muita dificuldade, mas que não é o caso de ser retido, mas que a gente aposta nele, cresceu, mas precisa muito apoio ainda, ele vai para uma turma de projeto I, que é a minha. Há muitos anos que eu tenho essa turma de projeto I. Nesta turma eu tenho apoio da co-regente dois dias da semana, a manhã toda, e daí eles não estão saindo para recuperação este ano. Então a gente resolveu mudar, porque estava percebendo que eles estavam perdendo, estava aquele entra-e-sai o tempo todo, e daí a professora regente estava ficando pouco tempo com a turma toda, em alguns momentos do teu encaminhamento você necessita que eles estejam todos ali, para você encaminhar o trabalho. Enquanto eles estão fazendo as atividades, não teria problema eles saírem para recuperação, só que daí, como é a turma toda que necessita da recuperação, ficavam poucos momentos, ainda tirando a permanência, o horário de Educação Física, que é garantido, ficavam pouco tempo. Então este ano optamos por ter a co-regência na sala mais tempo. Essas turmas de projeto que têm os dois dias completos de auxílio, as turmas regulares têm menos horas de co-regência; que se julga que os alunos não necessitam tanto assim daquele apoio individual, porque nesta turma os alunos vão precisar de apoio individual mesmo.

Cibele S. – Como você vê o trabalho com ciclos nas escolas públicas?

Prof. C – O ciclado eu tenho um pouco de restrições, coisa boa que aconteceu é a co-regente, que todo mundo diz que sim, na escola seriada a gente não tinha esse apoio. Uma coisa que não é legal, que eu não gosto, é que em alguns momentos a gente percebe que o aluno precisaria ficar retido, e a gente não consegue fazer, a gente até consegue aqui, só que isso ficou muito burocrático. E às vezes até com o auxílio dos pais fica difícil, às vezes a mãe pede pelo amor de Deus, como é que você está passando o meu filho, professora, eu sei que ele não tem condições. E a gente esbarra na burocracia.

Cibele S. – Como é que funciona essa aprovação ou não-aprovação, não está na mão do professor hoje?

Prof. C – Não é só na mão de um único profissional, aqui na escola a gente decide nesse conselho final, com as professoras da série e da série seguinte, que têm uma visão de como são os alunos que elas recebem no ano seguinte, tipo assim, até para não haver aquele descompasso, tipo da minha turma para sua, nós duas temos 2.^a série, só que a minha turma caminha muito melhor que a tua, e eu estou querendo reter esse aluno, só que comparando com os teus, o meu é melhor que todos aqueles que você está aprovando e eu quero reter. Claro que isso não é perfeito, aconteceu, a gente sabe, tenta diminuir, minimizar, para que o descompasso não seja tão grande. E acontece o descompasso até porque na turma projeto, a maioria dos que estão comigo na 3.^a série hoje está vindo de uma turma de projeto de 2.^a. Porque na 1.^a é muito difícil você reter com o ciclo.

Cibele S. – Vocês fazem esta definição, e tem que ir alguma coisa para a Secretaria?

Prof. C – Tem que ir para equipe multidisciplinar da Secretaria, eles têm que dar a palavra final. Se bem que hoje já está mais maleável. Antigamente eles brigavam muito com a gente, não porque, veja bem, os alunos que vocês querem reter, em outras escolas são os melhores alunos. Questionavam isso.

Cibele S. – Vocês têm critérios para escolher a aprovação, por exemplo, eles têm que ter tais critérios ou tais habilidades para passar para a série seguinte?

Prof. C – Principalmente em cima do texto que ele produz. Então a 1.^a série é muito difícil reter, a burocracia é muito maior. Então a turma de projeto I de 2.^a série é como se fosse uma 1.^a série, eles estão sendo alfabetizados na 2.^a série. Os alunos que foram alfabetizados legalzinho na 1.^a série vão para turmas de 2.^a normal. E a de projetos I na 2.^a série vai ter que começar do zero. Muitos que estão na minha turma vieram de uma turma de projeto I de 2.^a série, que foram alfabetizados no ano passado. Então a defasagem deles já é grande, já é maior. Então, no final do ano, a gente vai pegar todas as turmas de 3.^a série e vamos tentar fazer essa aprovação ou não, tentando com que este descompasso não seja tão grande. E olhar sob todos os aspectos, de repente a outra professora que tem uma turma boa, o seu pior aluno, comparado com os meus, a gente tem que ver esse descompasso.

Cibele S. – E os professores aceitam bem esse olhar conjunto?

Prof. C – Sim, aqui funciona bem. Uma coisa que a gente percebe assim é os alunos que vêm de outras escolas da Rede, chegam aqui e não acompanham as turmas que eles deveriam, que eles estão matriculados. Então o que que acontece? Quando eles chegam, existe assim um combinado, digamos, a secretária já avisa ou as professoras que já recebem, já avisam, a gente faz uma testagem com esses alunos, até eu fiz na turma que eu estou, que é uma turma que não está completa no início do ano, vão todos os alunos para aquela mesma sala, a gente deixa uma turma incompleta e as outras fechadas. Aí, às vezes, no momento que eu tinha de folga refazia estas testagens, para ver o que eles são capazes de fazer sozinhos ou não, para dar uma analisada. E a gente está percebendo que são poucos que estão vindo, que estão acompanhando a série, a maioria a gente tem que desviar, eu tenho dois alunos na minha sala de 4.^a série que não acompanham a 4.^a série que estão na minha turma; matriculados na 4.^a, desviados para a gente tentar resgatar um pouco, para voltá-los para 4.^a série, e assim estão tendo dificuldades na minha turma.

Cibele S. – Essa seriação foi opcional para as escolas?

Prof. C – Não. Foi imposto, tanto que a gente brigou muito, a gente foi uma das últimas escolas a aceitar, a gente foi aos poucos. Teve um momento que não podia mais, a 1.^a etapa do ciclo I, então foi só a 1.^a série naquele ano, 2.^a, 3.^a e 4.^a continuavam sendo seriadas. No ano seguinte, daí, a 2.^a teve que, e foi gradativamente, até chegar na 4.^a série, foi uma das últimas escolas. A gente brigou até onde pôde, só que teve um momento que não tinha mais.

Cibele S. – O que você acha que ganhou com o ciclo e que se perdeu? O que seria positivo e negativo no ciclo?

Prof. C – Essa coisa de o aluno poder, digamos assim, eu posso desviar o aluno que está com dificuldade, que vem de outra cidade, por exemplo, essa mobilidade dele pode. O aluno que chegava na 4.^a série, era 4.^a série, para ele fazer uma 3.^a ou ser ouvinte era muito mais burocrático, agora existe uma mobilidade maior de o aluno poder estar numa outra série para suprir aquela defasagem que ele tem.

Cibele S. – Essa mobilidade você consegue positiva? E a co-regente é uma coisa positiva também, a co-regente trabalha nos projetos?

Prof. C – Não. Antes a gente não tinha co-regente na escola seriada. Não existia isso, isso foi um dos argumentos para a gente nos situar. O negativo, o ciclo é muito

mais burocrático, essa questão da reprovação, eu acho que alguns alunos poderiam reprovar, eu acho que os alunos que são mais espertos, e que sabem assim, ah [...] "para que vou fazer, vou passar mesmo". Não dá nada. Não que a gente tenha que usar isso, se você não fizer vai reprovar, não é desta forma. Mas eles se folgam um pouco, com isso, sabe, não vai acontecer nada mesmo. Não adianta eu fazer, para que, que vou fazer. A gente tem todo aquele trabalho de fazê-los entender, não é questão de passar ou não, a questão não é isso, a questão é que ele vai estar desprovido, que interessa ser aprovado ou não, porque lá no futuro, não vai ter ninguém para aprovar e desaprovar o que ele está fazendo, e sim aqueles conhecimentos que ele adquiriu na escola que ele vai usar.

Cibele S. – No questionário você especificou onze anos de experiência na Rede Pública. Qual paralelo é possível estabelecer entre o trabalho desenvolvido na escola antes e agora?

Prof. C – Eu percebo que antes, a gente conseguia trabalhar mais conteúdos com os alunos, parece que hoje a gente está correndo atrás do prejuízo. Parece que o ensino está mais defasado hoje. Parece que a gente está sempre correndo atrás de suprir aquilo que está faltando. E antes dava a impressão assim que eles já vinham com mais bagagem. Parece que hoje está bem mais defasado. Eu posso dizer que hoje está bem mais fraco.

Cibele S. – O que você acha que aconteceu nesses onze anos?

Prof. C – Eu acho que houve muitos erros, principalmente da parte da Secretaria Municipal da Educação, com esta história do ciclo, eles não sabiam direito o que era, simplesmente foi colocado, para daí vamos ver, vamos estudar, veio de cima para baixo, e daí, de repente agora eles estão retomando muitas coisas, que eles perceberam que estava errada, uma coisa que ficou jogada durante anos, aquela coisa assim, agora a escola vai ter que se organizar ou por complexo sistemático ou por tema gerador, ou por projetos. A escola vai trabalhar por complexo temático, tema gerador ou por projetos, aí, tá, não existe mais currículo; a escola vai organizar conforme as suas necessidades. Então ficou todo mundo perdido, o que que eu vou trabalhar na 2.^a série no ciclo I, no ciclo II. Quais são os conteúdos que podemos trabalhar, por exemplo, de História, de Geografia, então pelo menos alguns conteúdos clássicos têm que ser mantidos. Algumas coisas assim você precisa trabalhar. Na escola vizinha aqui ao lado, a escola organizou os conteúdos de uma

maneira que julgava que era importante, aí o aluno vinha transferido para a minha turma, eu estou trabalhando totalmente outra coisa, que eu julgo necessário, importante de acordo com a necessidade da escola, só que não tinha nada a ver, a criança é a mesma. E daí, o que está acontecendo agora? Agora eles estão chamando a gente novamente para ver todas aquelas Diretrizes Curriculares, para organizar novamente todos os conteúdos, porque é uma coisa que ficou solta.

Cibele S. – Essas Diretrizes vocês já discutiram, participaram ou não?

Prof. C – Participamos, e agora já veio um documento para a escola, a gente já tem, tipo assim, um norte, nosso norte a gente tem onde andar e dizer isso aqui faz parte do ciclo I, isso faz parte do ciclo II, esse conteúdo tem que ser trabalhado nessas séries, esses conteúdos vão ter que ser trabalhados naquelas séries. E isso vale para a Rede toda. O aluno que está vindo lá do Boqueirão, daquela turma, se a professora trabalhou não sei, só que assim deveria ser trabalhado, porque consta lá nas Diretrizes Curriculares que aquele é o tema que se trabalha naquela série. Então espera-se que ele venha com aquele conteúdo. Que antes não acontecia, porque cada professora, dependendo da escola, fazia o que desse vontade. Aqui a gente ainda sentava, e até hoje faz as nossas reuniões de planejamento, para nortear o trabalho. E dizer, neste mês vamos trabalhar o que, isso, isso e aquilo. E todas as professoras, claro, que isso tudo não é fixo, é flexível, só que tem escolas que tem pedagoga, que falta muita gente na Rede, e as professoras fechavam a porta de sua sala e dava aquilo que acha interessante. Isso é uma coisa horrível que aconteceu no início do ciclo. E ninguém sabia, era horrível. E agora graças a Deus está sendo retomado. Então eu acho que o fato de muitos alunos estarem chegando hoje no estado que estão é devido a esses anos aí, que o pessoal pisou na bola.

Cibele S. – Você acha que é possível também estabelecer um paralelo entre os livros didáticos antes e hoje?

Prof. C – Alguns de antigamente assim, eles trazem muito texto narrativo, só gêneros literários, que a gente chama agora. Muito percebe assim, pouquíssimos dos livros trazendo textos informativos, receitas, todos aqueles outros gêneros, tipologia também, não só gênero também, agora mudou muito, a gente até ainda confunde essa tipologia com os gêneros. É difícil você encontrar um de Língua Portuguesa, por exemplo, trazendo um texto informativo, hoje a gente não encontra mais, e até os livros de Ciências, História e Geografia trazem coisas mais regionais,

alguns até que são de autores daqui, trazem algumas coisas de Curitiba, e tal, isso é mais agora, porque antigamente não tinha muito disso. Até o livro de Ciências, aquele que é escrito pela Santina, traz os conteúdos mais dentro do que é trabalhado dentro de Curitiba mesmo.

Cibele S. – Em relação à estrutura física dos livros, parte gráfica, traçados, imagens e fotos. Você acha que mudou alguma coisa?

Prof. C – São diferentes, eles estão mais assim [...] são computadorizados, com desenhos mais quadrados, mais gráficos. Acho que perdeu um pouco aquele encanto dos desenhos gorduchos, dos desenhos mais infantilizados, que tinha antigamente. Um coisinha mais lindinha, mais infantil. Muita influência daqueles desenhos japoneses, os rostos mais triangulares, umas coisas assim, diferentes. Eu não gosto daquele desenho muito louco assim.

Cibele S. – Você cita que usa Livro Didático. Como é o seu trabalho com o LD em sala de aula?

Prof. C – O livro que hoje nós temos, por exemplo, eu trabalhei com eles iniciando o conteúdo de Ciências sobre o sistema solar, planetas, Terra, movimento de rotação, translação, então eu fiz um texto mais simples com linguagem mais acessível, devido às dificuldades que os meus têm em Língua Portuguesa. Então se eu for usar o linguagem dos livros de 3.^a série, eles vão ficar boiando. Eu montei um textinho pelo qual a gente se aprofundou mais, as atividades são em cima deste texto, e no livro a gente podia ilustrar melhor, ali eles podiam ver foto de naves espaciais, foto de astronauta, tinha os desenhos do sistema solar, dos movimentos que a Terra faz, então algumas partes eu já tinha visto anteriormente, em outros anos eu já tinha separado, então eu lia para eles e citava, olha, lembra um textinho que a professora colou no caderninho, pois é, olha o que ele está dizendo, é a mesma coisa, então eu lia, eles percebiam que era outro linguagem mas eu explicava. O de Geografia também tinha toda aquela parte de translação e rotação da Terra, e tinha até lá uma música muito interessante do Ora Bolas, que eu estou tentando conseguir a música para cantar com eles, porque eu acho muito bacana. Então eu usei isso mas para ilustrar e daí eu deixei eles levarem o livro para casa, daí eles ficam loucos porque querem ver tudo, então sempre antes de eu iniciar usando o livro, porque se eu pedir vamos abrir a página tal, olhem aqui, prestem atenção, eles querem ver tudo, então eu deixo eles levarem para casa e já aviso, olha, precisam levar porque quero que

vocês olhem tudo que vocês quiserem, leiam aquilo que vocês tenham vontade, vejam todos os desenhos principalmente no final de semana. Fiquem olhando, fiquem vendo, aí quando vocês chegarem aqui eu vou querer trabalhar aquela página lá, sobre aquele assunto e não vou querer que vocês fiquem olhando o resto para matar a curiosidade. Então vocês vão poder ver isso antes, que na hora da aula é essa atividade que nós vamos fazer. Se não eles vão ficar olhando, a gente faz isso, pega a revista e fica lá olhando, depois você vai ver o que te interessa, então eu tento matar essa curiosidade primeiro deles.

Cibele S. – Você menciona que utiliza outros materiais além do livro. Pode detalhar um pouco mais esse trabalho?

Prof. C – A gente vai montando de acordo com a necessidade, então por exemplo: gibi a gente trabalhou o ano passado num projeto muito bacana de correspondência, que era projeto lá da escola universidade, que a gente acabou se correspondendo com alguns autores de histórias infantis, e daí é que surgiu o gibzinho do Menino Maluquinho, que tinha aqui na escola, aí você acaba usando o gibi do Menino Maluquinho, tem todas aquelas informações. Nosso laboratório de informática está meio sucateado, mas a gente tem alguns CD-ROMs muito bons, até aquele da Geografia é bem bacana, que dá para usar e levar para o laboratório e às vezes para ilustrar, veja aqui como que funciona, então já usei bastante CD-ROM com eles. Xerox do que a gente acha, às vezes reportagem, na Páscoa trabalhei com o chocolate, e tinha uma reportagem da *Gazeta do Povo*, sobre o cacauero, e outras coisas, a gente acaba trazendo para mostrar, às vezes alguma ilustração de revista, coisa assim. Agora o estêncil é direto, já deveria estar aposentado, mas infelizmente a gente, principalmente assim, como eu, não posso usar texto dos livros, tal como qual, que eu tenho que adaptar à linguagem deles, eu acabo montando um outro texto, passando em estêncil muitas vezes devido a copiar, só por copiar, não é o interesse. A cópia pela cópia, o que é que eu vou ganhar com isso? Estou perdendo tempo. O que eu quero que eles entendam é aquele conteúdo, e as atividades sim a gente pode estar fazendo, copiando do quadro e respondendo, então não vou perder tempo, eles copiando o texto que eu quero que eles tenham no caderno. Faço em estêncil, ou em xerox e colo, ou quando é mapas ou coisa assim é difícil, daí tem que fazer o xerox, porque o estêncil já perde a qualidade, quando você vai fazer um desenho você tira um bico daqui, um buço de lá, o mapa é outra coisa.

Cibele S. – No questionário você cita: "infelizmente nunca fui chamada para fazer a escolha, um grupo de colegas definiu". Por que isso ocorreu?

Prof. C – Eu acredito que não tenha sido discriminada, acredito que foi uma coincidência de naquele momento eu não estar, bom não sei que outros motivos poderiam acontecer, mas eu acredito que tenha sido isso.

Cibele S. – Vocês estão fazendo uma escolha esse ano?

Prof. C – Este ano é pra se fazer, mas eu ainda não estou sabendo.

Cibele S. – Ainda não veio livro?

Prof. C – Parece que veio livro, a Adriana, uma outra professora, acabou de pegar aqui alguns livros e está escrito PNLD 2007, então acredito que são esses livros que estão chegando.

Cibele S. – Mas ninguém ainda passou nada para você?

Prof. C – Não passou nada, mas ela está olhando os livros lá.

Cibele S. – Que série que ela tem?

Prof. C – 4.^a série, e ela é co-regente no período contrário, ela também é professora de projeto.

Cibele S. – A última escolha foi em 2004 e a anterior foi 2001. Você já estava na escola?

Prof. C – Eu também estava na escola, eu tirei licença-maternidade em 2003, quando os bebês nasceram, e só.

Cibele S. – Então você acredita que não passaram?

Prof. C – Foi uma coincidência.

Cibele S. – Você sabe de uma outra professora que não participou?

Prof. C – Não, eu sei das outras que participaram, que comentam e tal. Uma coisa que elas comentaram que talvez seja interessante até, que nem sempre aquilo que elas definiram foi o que veio. Mas pelo que a gente sabe acontece da seguinte forma, tem que ser a coleção de 1.^a à 4.^a série. Então parece que isso não agradou todo mundo nessa última escolha essa questão, só porque os de 1.^a série de Língua Portuguesa são excelentes, e o de 2.^a, 3.^a e 4.^a são horríveis, vem a coleção inteira, parece que isso desagradou um pouco o grupo de professores.

Cibele S. – Você nunca perguntou para ninguém por que não pôde participar ou mencionou que gostaria de ter participado?

Prof. C – Não. Comentei agora que sempre quis participar dessa escolha e infelizmente aconteceu de nunca participar.

Cibele S. – E as outras professoras comentam que escolheram?

Prof. C – Sim, inclusive minha colega, minha co-regente, comentou “Nenhum dos que a gente escolheu veio, nenhum desses. Puxa vida, né!”.

Cibele S. – Você poderia detalhar um pouco mais como é feito o processo de escolha do LD em sua escola?

Prof. C – Não sei exatamente como acontece isso aí, se todo mundo vê, se todo mundo senta numa sala e todo mundo folheia os livros, se passa pelas mãos de todo mundo, não sei exatamente como acontece. Ou se “Se reúnam por série e vejam aí!”, não sei. Talvez a outra professora saiba. Esse ano eu acredito que vou participar, espero que sim, se não for vou perguntar por que eu não vou. Quero ver. Até eu assisti palestras de alguns autores de uma editora, esse ano agora, alguns eu gostei muito, e falei para a pedagoga “Pelo amor de Deus, se vier esse livro a gente vai escolher. Pelo menos esse sim”.

Cibele S. – Os alunos gostam de usar os livros?

Prof. C – Eles amam os livros, porque é assim a nossa clientela, como você pode perceber, é uma clientela bem carente, e muito dos pais sequer alfabetizados são. Hoje nós tivemos reunião com os pais pela manhã, e muitos até disseram eu não ajudo porque eu não sou alfabetizado, porque não sei ler, não sei escrever, então, estão dando dicas, assim mesmo eles têm condições de ajudar. Às vezes só uma conversa, olha o teu filho lendo uma historinha, depois você chega e pergunta, me conta o que que você leu, o que diz ali, mamãe não sabe ler, mas então me conta aqui, o que você gostou, do que que fala, outras maneiras, ele não precisa estar lendo junto, mas ele tem como incentivar. Eu acho que eles têm uma pobreza de material didático escrito em casa, que mesmo que o livro não seja bom eu deixo eles manusear, levar, sentir, cheirar, pegar, ter aquele contato com o material escrito. Às vezes, quando eu peço atividades de recortar, ou tipo eu estou trabalhando alguma dificuldade daquele texto: lh, nh, procurem algumas palavrinhas, tragam para nós montarmos um cartaz ou coisa parecida, recorte, “Ai, não tenho onde recortar, não tenho livro, não tenho revista”. Aí eu dou uma sugestão, mas pacote de farinha tem escrito umas coisinhas ali, pega dali. O saquinho do papel higiênico, tipo tem coisas

que você tem em casa, não precisa ser a revista, não precisa ser o jornal, às vezes eles até têm dó do material que têm em casa.

Cibele S. – E a biblioteca de vocês aqui?

Prof. C – Nós temos o *Farol do Saber*, que infelizmente assim eu acho um pouco desatualizado, poderia ser melhor, só que a gente percebe que vem muita coisa, só que os livros desaparecem, somem os melhores. Por exemplo, chegaram muitos livros do Paulo Coelho que todo mundo queria ler, o primeiro que emprestou, foi, nunca mais voltou. Então acontecem coisas assim, chegavam títulos novos assim e desapareciam.

Cibele S. – E vocês têm atividades constantes com biblioteca, com literatura?

Prof. C – Não.

Cibele S. – Você não assinalou se utiliza os PCN na escolha do LD? Por quê?

Prof. C – Sim.

Cibele S. – Mas para vocês é referência, tem a ver com a proposta dos parâmetros dos livros ou não?

Prof. C – Eu acho que não muito, eu acho que não muito não.

Cibele S. – Nem em relação ao currículo da escola?

Prof. C – Também não. Eu acho que não muito. Se bem que agora que as Diretrizes Curriculares estão voltando.

Cibele S. – Como é feita a análise do guia na escolha? Ele é utilizado pelos professores?

Prof. C – Não sei. Não sei disso.

Cibele S. – Existe uma influência de alguma editora na escola?

Prof. C – Que eu saiba não. O que as colegas que participaram comentaram que elas olharam o conteúdo mesmo. O conteúdo que tinham os livros. A questão da editora eu acho que não tem nada a ver. Acho que não existe nenhuma influência, é o que o grupo resolveu.

Cibele S. – Você poderia aprofundar se os livros enviados para a escola são os mesmos solicitados ao MEC?

Prof. C – O que as professoras relataram é que tinha que vir a coleção, então algumas séries haviam escolhido, e como aquele livro era muito bom, digamos, para 2.^a e 3.^a, então 4.^a escolheu um diferente e 1.^a um outro, mas a grande maioria acabou sendo 2.^a e 3.^a, então optou-se pela coleção inteira, já que só a 1.^a iria ficar

com aquela coleção e iríamos desagradar as 2.^a e 3.^a e as 4.^a séries, então fica com a maioria.

Cibele S. – Você disse então que vieram livros que as outras professoras não queriam?

Prof. C – Sim.

Cibele S. – E os professores que recebem os livros, que não pediram, não escolheram, eles usam esses livros?

Prof. C – Eu acredito que todos os professores acabam usando uma coisinha ou outra, principalmente os conteúdos de História, Geografia e Ciências, eu percebo assim que é uma necessidade de você ilustrar algumas coisas. Ou seja um mapa ou seja figura de coisas antigas e tal, ou mesmo de Ciências, todas aquelas fotos que vêm, ou água ou planta ou vegetação, às vezes eles têm necessidades de olhar para estarem entendendo aquilo. Nem que seja pra ver ilustração.

Cibele S. – Você registrou no questionário que concorda em parte com a política do LD. O que poderia ser melhorado?

Prof. C – Poderia ser de dois em dois, diminuindo o tempo, não que eu acho que eles ficam muito sucateados, mas às vezes a necessidade de ter um negócio mais atualizado. Dois anos talvez fossem melhores do que três.

Cibele S. – Em relação à questão que me chamou atenção, que os alunos levam os livros para casa e na 3.^a série eles não podem escrever?

Prof. C – Não.

Cibele S. – Você vê essa necessidade, seria interessante que eles escrevessem, ou você acha que pode trabalhar com tranquilidade?

Prof. C – Acho que dá para trabalhar, porque eu não uso todas as atividades que o livro sugere. Às vezes até ele sugere algumas atividades e como eu transformo os textos na linguagem deles, algumas atividades acabam ficando meio assim, se eu for usar tal como está no livro. Agora o livro de Matemática deveria ser consumível. As atividades às vezes envolvendo gráfico, envolvendo tabela, ou envolvendo algum outro exercício, eu acho que o de Matemática deveria ser consumível. Até o de Língua poderia ser. Agora História e Geografia não há essa necessidade. Agora Português e Matemática sim, principalmente Matemática. Acho tão interessante aquela coisa assim: sistema monetário, eles podem recortar os dinheirinhos, fazer

aqueles exercícios de troca, e tal, quantas notas você precisa para trocar por esta, ou até aquela brincadeira do mercadinho, que você faz usando aquele material que daí eles podem usar. As outras séries, “Ah, são maiores, não tem essa parte lúdica”, claro que têm, eles adoram. Às vezes a gente faz em estêncil as brincadeiras, o dinheirinho para fazer alguma atividade que eles pegam muito mais fácil do que você ficar lá explicando quinhentas mil vezes, quantas moedas de vinte e cinco ele precisa para ter um real [...] Brincando, fazendo as trocas, ele aprende em dez minutinhos.

Cibele S. – Como você vê o uso do livro didático na sua escola? A maioria dos professores usa?

Prof. C – Eu acho que a grande maioria usa.

Cibele S. – Você acha que é importante isso no planejamento, vocês usam em comum ou não? Por exemplo, todas as turmas de 3.^a série planejam em cima do livro?

Prof. C – A gente planeja em grupo mesmo. Isso é uma coisa boa sim. O grupo da 3.^a, o grupo da 4.^a, então a gente já vai separando, por exemplo, agora nós estamos montando os planejamentos do 2.^o bimestre, então o livro tal dá para usar da página tal até tal, assim, e às vezes quando não há quantidade porque as turmas mudam com o passar dos anos [...] E isso é uma coisa que vinha na outra pergunta da quantidade de anos. Então, os livros são mandados sempre conforme o fluxo do ano anterior. Só que eles nunca chegam e daí a quantidade de alunos não bate com aquilo que vem, às vezes. Sobra um monte de uma série, porque se hoje a gente tem uma demanda muito grande na 2.^a série, no ano que vem vai ter na 3.^a, que hoje na 3.^a é baixa, então o ano que vem aquela quantidade é pouca, e às vezes é um processo burocrático que demora até chegar à escola, de um ano para o outro e de repente você está perdendo tempo. Então, às vezes, na reunião de planejamento, se a gente decide usar tal livro, daí a gente vai fazendo os remanejamentos, você usa essa semana, daí quando você terminar, você passa os livros para mim, a gente vai usando

e vai trocando. Às vezes a gente usa até *Lições Curitibanas*, que são de antigamente (*risos*), mas o conteúdo de História, por exemplo, de 3.^a série está inteirinho lá, uma ilustração muito boa e às vezes a gente acaba usando o que tem

na escola e fazendo esse rodízio, pega carrinho do lanche, coloca os livros e vai de uma sala para outra.

Cibele S. – Você poderia justificar a sua opção por uma proposta mista?

Prof. C – Tem que aproveitar o que cada um tem de bom, eu acho que a gente não pode ser assim tão fechada, eu sou aquilo, sou aquilo, sou aquilo, não aceito nada do que o outro tem de bom. Então a gente tem que tentar aproveitar as coisas boas que cada coisa traz.

Cibele S. – O que você acha bom na linha tradicional?

Prof. C – A parte de ortografia, por exemplo, uma coisa que eu acho que tem que ser

trabalhada. Não precisa ser daquele jeito assim, imposto "siga o modelo". Você pode usar aquele texto que você trabalhou, pra de repente usar aquelas palavras que estão inseridas naquele texto, com exercícios tradicionais, por que não? Você pode misturar as coisas ali. Agora a produção de texto assim, já o tradicional era aquela coisa de redação: "Fale sobre suas férias". Até onde vou estar analisando o conteúdo do aluno, até onde eu vou estar analisando as informações trabalhadas naquele conteúdo. Agora Matemática não muda muito, muito, porque é uma coisa mais básica.

Cibele S. – –Então, na linha progressista você considera que houve um avanço nos textos?

Prof. C – Nos textos, nessa maneira de você trabalhar assim, sem aquela coisa de escrever forçado.

Cibele S. – Queria que você detalhasse um pouco mais os critérios que são essenciais no LD, além da linguagem, temas e ilustrações citados por você no questionário?

Prof. C – Agora a gente tem na cabeça as novas Diretrizes Curriculares, isso assim está à flor da pele, então a gente vai ver quais livros vão contemplar mais daqueles conteúdos, porque se a escola está decidindo que vai trabalhar 2.^a série conteúdo X e Y, eu não vou escolher o outro livro que é muito bom, de repente, mas não tem nada daquilo que eu vou ter que trabalhar.

Cibele S. – Me conte um pouco sobre as Diretrizes.

Prof. C – Isso foi um processo que as professoras foram chamadas, participaram, depois participaram de algumas discussões pra elaborar, é certo que alguns diziam

que estava pronto, que eles estavam chamando só para dizer que estavam chamando, mas eu acredito que não.

Cibele S. – Faz tempo?

Prof. C – Já faz uns dois anos mais ou menos que eles estão discutindo e agora está vindo um documento para a escola com o que foi definido. Já chegou, é por área, não mudou muito, muito, algumas coisas foram acrescentadas que são coisas novas, como essas coisas dos transgênicos, da genética, e tal. Coisas que estão na mídia e que a gente acaba tendo que tocar no assunto com os alunos, que faz parte do cotidiano deles, que eles vão ouvir falar todo dia na televisão, da soja transgênica, e o que é isso, isso nunca tinha, hoje foram incorporadas algumas coisas.

Cibele S. – Essas Diretrizes que vieram, vieram por ciclo?

Prof. C – Por ciclo. Isso é uma coisa que ainda está dando muita discussão, que é o seguinte: ciclo I e ciclo II. Ciclo I: pré, 1.^a e 2.^a ou etapa inicial, 1.^a etapa, 2.^a etapa ciclo II, que é 3.^a e 4.^a série ou 1.^a e 2.^a etapa do ciclo II, então o que acontece? Os conteúdos, vamos falar em série que é mais fácil, os conteúdos de 3.^a e 4.^a são os mesmos. Uma coisa que a gente está discutindo com a pedagoga, a gente não concorda em tudo (*risos*), então é assim, ela pede que a gente trabalhe os conteúdos que estão lá, ou que a gente está julgando importante, não precisa ser exatamente tais como estão lá, que tem que ser no ciclo II, que você vai ter que trabalhar na 3.^a e 4.^a, os conteúdos são os mesmos, que você tem que trabalhar em níveis diferentes de complexidade. Na 3.^a série você vai trabalhar menos aprofundado, e na 4.^a série você vai trabalhar aquele mesmo conteúdo aprofundando ele. E a gente tem discutido com ela que a gente acha que eles são muitos pra dar conta e ainda mais nas nossas turmas, que já tem toda aquela dificuldade de alfabetização. Que a gente gostaria de dividir esses conteúdos, alguns é claro, precisam ser retomados em todas as séries, mas que alguns podem ser trabalhados só na 3.^a série e outros só na 4.^a série. Um exemplo: Ciências– o conteúdo de Ciências é muito extenso, então a gente acaba trabalhando a água, o ar, o solo, e tal, o conteúdo de 4.^a série envolve todos os sistemas do corpo humano, o corpo humano inteiro “de cabo a rabo”. Então a gente discute que na 3.^a série, a gente percebe que eles não têm tanta maturidade para entender tudo aquilo que é trabalhado no final da 4.^a série. Todo o sistema digestório, reprodutor, urinário, os

nossos ficam meio assim, no final da 4.^a série, que é a época que eles trabalham todo esse sistema, toda educação sexual, que é conteúdo de 4.^a série, que era até então, eles já são mais maduros, e ela acredita que não, que a gente tem que trabalhar desde a 3.^a série retomando e tal, então a gente não concorda quanto a isso. E a gente acha assim que principalmente nas nossas turmas, que a gente já tem que dar muita atenção para Língua Portuguesa e pra Matemática, que já estão defasados, a gente gostaria de dividir, que não precisasse ficar repetindo, priorizar algumas coisas que são essenciais para que eles consigam depois estudar aquele outro conteúdo, eles têm que ter algumas coisas básicas para eles conseguirem entender o conteúdo seguinte. Então daria para a gente separar alguns para a 3.^a série e outros pra 4.^a série, que eles vão ter mais maturidade. Então a gente está discutindo um pouco quanto a isso. São visões diferentes. Acho que é melhor assim porque seria pior se a gente aceitasse tudo de boca fechada e dissesse amém para tudo, eu acho que as crianças iam perder muito.

Cibele S. – Como você define o LD?

Prof. C – É uma ferramenta que a gente pode usar sempre que necessário, sou fã dele, gosto, gosto muito dele, acho que sem ele ia empobrecer muito a sala de aula, ainda mais na nossa clientela, que não tem acesso a eles. Em outros locais, escolas particulares talvez não sejam assim, porque eles têm riqueza de materiais em casa, mas aqui ele é fundamental.

Cibele S. – Você considera o livro um bem material ou um bem simbólico?

Prof. C – Eu acho que é os dois, é difícil separar. Ele é os dois na verdade, não consigo ver eles separados.

Cibele S. – Qual o papel da escola?

Prof. C – A escola alfabetiza, para inserir esse sujeitinho no mundo letrado. Porque isso eles não vão conseguir fazer sem a escola, essa coisa da alfabetização. Eu falo alfabetização mas não entenda só como Língua Portuguesa, da Matemática, da vida. É o papel da escola: alfabetizar. Se bem que a alfabetização também agora está restrita, porque tem o processo de letramento, que agora já está mudando também, então está difícil, está mudando muito rápido.

Cibele S. – Como você define cultura?

Prof. C – Toda aquela sabedoria que as pessoas vão acumulando e a gente vai incorporando e complementando, revivendo aquilo que já foi feito anteriormente e adaptando e mudando, fazendo uma nova.

Cibele S. – Para onde vão os livros da sua escola após os três anos que vocês usaram?

Prof. C – Para os alunos, no final do ano, cada um leva o seu. Vão para eles e daí a gente sempre pede no ano seguinte, olha, lembra o que a professora deu para você no ano passado, então agora você tem onde pesquisar, tem onde buscar, as vezes até os que ficam sucateados a gente dá para eles. Eles levam tudo embora.

Cibele S. – Na sua escola existe uma hierarquia visível? Como pode ser identificada?

Prof. C – Existe. Claro que existe, acho que a administrativa, pedagógica, só que a gente

percebe que aqui todas são acessíveis. Graças a Deus a gente pode, como eu te falei, o que a gente não concorda, a gente senta, a gente discute, cada uma coloca seu ponto de vista e a gente tenta descobrir qual o melhor caminho para atrapalhar menos a vida do aluno. Porque essas discussões às vezes acabam atrapalhando a vida do aluno, mas a gente assim eu vejo que é bem aberto. Existe [...] a gente sabe que tem que prestar contas até do trabalho pra chefia direta, pro setor pedagógico. Os conselhos de classe acontecem bimestralmente, a gente leva os textos e analisa, vê o que o aluno sabe, o que não sabe, onde que está errando, o processo, o encaminhamento. Então existe uma prestação de contas com a chefia direta, que é o setor pedagógico, que presta contas para chefia administrativa, que é a diretora, núcleo e assim vai. Funciona assim.

Cibele S. – Seria possível elencar vantagens e desvantagens no uso do LD?

Prof. C – As vantagens acho que eu já falei. Desvantagem não, tudo a gente pode transformar e usar alguma coisa.

Cibele S. – Qual a ruptura que deveria ocorrer no interior da escola?

Prof. C – Tinha que acabar com o ciclo (*risos*), a escola tinha que voltar a ser seriada, sinceramente. Posso estar sendo bem antiga, mas eu acho que o ciclo [...] acabar com o ciclo não, mas acho que deveria, a gente talvez criasse um mecanismo de que a criança pudesse permanecer por mais algum tempo naquela série, talvez não fosse aquela coisa, reprovou tem que fazer um ano inteirinho tudo

de novo. Aquela coisa tradicional talvez não, mas talvez se ela está com muita dificuldade ela permaneça mais um pouco e quem sabe na metade do ano a gente percebeu que ele conseguiu desenvolver aquilo que faltava, talvez a gente até possa progredir. Talvez a gente pudesse achar um meio-termo, se eu percebi que ele deslanchou, por que que eu não posso progredir agora, poderia haver uma flexibilidade nesse sentido. Não digo, volte a ser seriado, reprovou faz o ano inteirinho de castigo, porque reprovou, não, não vamos ser assim “a ferro e fogo”, vamos ser um pouco mais maleáveis talvez. A seriação e o ciclo parecem que foi um pra cá e outro pra lá. Talvez a gente pudesse pegar o caminho no meio- termo.

ENTREVISTA PROFESSOR D

DADOS DO ENTREVISTADO

1. Professor D
2. Data de Nascimento: 02/01/1973
3. Tempo de Rede: 9 anos (10 anos de magistério)
- 3.1. Escolas em que atuou e tempo de atuação:
 - Escola Estadual G
 - Escola Estadual F
 - Escola Municipal B
- 3.2. Escola atual, período e turno:
 - Escola Municipal B; manhã e tarde
4. Cargos que ocupou na Rede Pública Municipal:
 - Professora regente
 - Professora co-regente
 - Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa de 5.^a a 8.^a série
- 4.1. Cargo atual: regente e co-regente
5. Séries em que atua: 4.^a série manhã e 2.^a série tarde
6. Data da entrevista: 19 de maio de 2006

QUESTÕES

Cibele S. – No questionário você especificou nove anos de experiência na Rede Pública. Qual é o paralelo é possível estabelecer entre o trabalho desenvolvido na escola antes e agora?

Prof. D – Na verdade todo ano vão mudando os métodos de ensino, antes não era ciclado, agora é ciclado, a gente vê bastante diferença na aprendizagem, porque agora eles parecem que sabem menos do que sabiam antes; justamente porque você não pode reprová-los. Eu acho que é mais facilitado o ensino hoje em dia. Parece que era cobrado mais, desde quando eu comecei. Eu sou de Santa Catarina, a média lá era 80, aqui já era 50 quando eu comecei a dar aula. Era bem mais exigido lá, agora parece que aumentou um pouquinho a média aqui, agora parece que é 60, onde tem nota. Eu trabalhei em 94 aqui na Escola B, sabe, também não

era ciclado naquela época, eu tinha duas 2.^{as} séries, e era muito melhor, assim a aprendizagem era muito melhor que atualmente.

Cibele S. – Quais os motivos para isso estar acontecendo?

Prof. D – Um pouco é por causa da ciclagem, porque para você conseguir reter um aluno é bem complicado. Eu acho que não tem mais respaldo dos pais, os pais não têm assim aquela preocupação, eles não se interessam mais, mas mesmo assim da nossa comunidade por causa da falta de tempo mesmo. Mesmo os que têm tempo, que a gente sabe que não trabalham, não se envolvem, não se envolvem com a escola, nada, nada. Às vezes também, eu acho que um pouco (*pausa*) todo ano aqui tem muita rotatividade de professores, entrou muita gente que está começando, até pegar o jeito [...] quando elas começam a pegar o jeito no final de ano elas vão embora. Por isso a gente faz um trabalho excelente aqui, mas quando chega o final do ano o pessoal vai embora. Daí começa sempre tudo de novo. A gente está sempre começando, sempre começando, sempre começando! E isto dificulta e reflete em todos os projetos que a gente tem. Não tem continuidade, e mesmo além de tudo os alunos nossos, eles também têm muita rotatividade, tem aluno por exemplo de 4.^a série meu que ele está em abril e vai embora, daí volta em setembro, daí vai embora e quando falta uma semana para acabar a aula ele volta, é muita rotatividade de alunos e professores aqui na escola.

Cibele S. – Você acabou de falar um pouco sobre os ciclos, então vamos aprofundar um pouco essa questão: Como você vê o trabalho com ciclos nas escolas públicas?

Prof. D – Eu vejo um pouco complicado porque na verdade ele foi meio que jogado assim para a gente, não foi uma coisa explicada. Quando eu comecei na Rede, a gente foi fazer os cursos para explicarem como é que era o ciclo, só que na verdade nem o pessoal de apoio mesmo sabia explicar para a gente, o que que era o ciclo. Então bastante tempo o pessoal ficou perdido, né? Agora, sim, que o pessoal está sabendo, quer dizer, sabendo entre aspas, o que é a ciclagem. Ainda eu acho que falta bastante para que todo o trabalho seja 100%, mas já deu uma melhorada. Mas mesmo assim todo mundo que entra fica bem perdido, e até que consiga se inteirar do que está acontecendo já está na hora de mudar de escola. E já estão mudando de método de novo, daí já não é mais ciclado, é por reprovação. Parece que tem alguma coisa que vai voltar a reprovação mas não é bem certo. Na verdade não foi uma coisa muito explicada, assim sabe, foi pego de algum lugar e colocado aqui para Curitiba, ficou meio vago, meio no ar [...]

Cibele S. – Então a seriação não foi opcional para as escolas?

Prof. D – Não, não foi. Tanto que a nossa escola, ela ficou uns quatro anos depois das outras ou três anos sendo seriada ainda, a gente começou a ciclar 1.^a, 1 ciclo e a 3.^a e 4.^a ainda no seriado. Depois que não teve jeito mesmo porque foi uma coisa imposta mesmo, quem está na dança tem que dançar conforme a música.

Cibele S. – Quantos anos vocês estão com ciclo, você tem essa noção?

Prof. D – Eu acho que há uns sete anos mais ou menos, quando eu trabalhei em 94 não era ciclado, depois eu voltei em 97, 98 já era ciclado, eu acho que no máximo há uns oito anos, eu não tenho bem certeza.

Cibele S. – Você acha que é possível estabelecer um paralelo entre os LDs antes e hoje?

Prof. D – Existe sim uma diversidade porque algumas coisas que chamaram de tradicional, de antigamente, eram muito boas. Por exemplo, alguns textos que você vai trabalhar, a forma como você conceitua, quando você vai trabalhar Língua Portuguesa, por exemplo, você conceitua o que é substantivo, o que é verbo, a parte de gramática, de sintaxe, até de ortografia propriamente, que é o que nós temos mais dificuldades aqui na escola é a parte ortográfica bastante. Isso se perdeu. Algumas coisas eram boas, se você pegasse uma cartilha, do tempo em que eu estudava, por exemplo, nem pensar em dar hoje. Aquela coisa do “bebê baba”.Então eu acho que estão bem mais atualizados hoje em dia, só que eu acho assim, que com a realidade do nosso aluno aqui ainda está bem distante, do nosso aluno da Escola B. Tanto que claro mesmo porque hoje a gente está trabalhando no projeto, mas nós trabalhamos sempre o nível de uma série anterior, nós estamos na 4.^a e vamos para a 3.^a, e mesmo assim é muito distante para a idade deles. Tem muita dificuldade. Muita. Bastante. Talvez assim quem sabe se fossem pegos livros regionais, sei lá, não sei se dá para fazer isso também. Mas os nossos alunos têm uma visão de mundo bem restrita, né?! A gente tem que proporcionar sim, mas também tem que ter alguma coisa que comece da realidade dele, pertinho da realidade dele, para esperar maior.

Cibele S. – Você cita no questionário que usa o LD em sala de aula. Como é esse trabalho?

Prof. D – –Bom, geralmente, se eu estou trabalhando, por exemplo, Corpo Humano, a gente faz um encaminhamento do corpo humano, faz atividades, daí com o livro

didático tomando como base, você pega os textos, pega as atividades, mostra para ele, trabalha tudo, faz ele fazer pesquisa, que nem o livro de Ciências, tem muita pesquisa, sabe, eles fazem pesquisa através do livro, algumas atividades são boas, o maior problema dos livros eu acho que são as atividades, além dos textos que são meio [...]

Cibele S. – O que você acha dos textos?

Prof. D – Alguns são bem complexos, sabe, até para a gente às vezes você tem que digerir o que está escrito ali para depois passar para os alunos. Claro que você não vai sempre ficar assim, como eles não têm muito acesso às coisas vão ficar assim no “feijão-com-arroz”, não, mas às vezes, algumas coisas são muito complexas para eles.

Cibele S. – E as atividades?

Prof. D – As atividades eu acho que são muito só perguntas, perguntas, perguntas. Acho que tinham que ser bem mais diversificadas, tanto que estava falando com as meninas esses dias pra ver se a gente encontrava assim alguns livros que tivessem mais atividades e menos textos, ou fossem só atividades porque às vezes na mesma unidade tem cinco, seis, sete textos e duas perguntinhas de um texto, duas perguntinhas do outro, sabe?! Explorar mais, a gente faz assim trabalhando, por exemplo, o futebol, então a gente explora um monte e o livro não faz isso. É bem limitado.

Cibele S. – Você mencionou que utiliza outros materiais além do livro. Pode detalhar um pouco mais esse trabalho?

Prof. D – Na verdade, como a gente faz um planejamento em conjunto, cada uma tem que fazer uma coisa diferente, e depois todo mundo faz a mesma coisa. Então, por exemplo, se vou trabalhar História, então a gente pega o livro tomando base pelo texto daquele livro e procurando, a gente procura na Internet, a gente faz pesquisa, procura outros materiais, apostilas, para que ele não fique só no livro, mesmo porque o livro não dá conta de tudo que precisa, né?!

Cibele S. – Que tipo de materiais vocês usam?

Prof. D – Muitos estênceis, xerox, a gente digita muita coisa também.

Cibele S. – Todas as turmas são obrigadas a usar o LD?

Prof. D – Ninguém é obrigado. Depende da turma, por exemplo, 1.^a série exige pela metade do ano uma alfabetização. Turmas projetos, a gente pega assim o que está

mais explicitado, sabe? A maioria usa, por exemplo, como material de apoio mesmo. A maioria não usa o livro primeiro para depois, sabe, dar a folha, usa a folha de estêncil, trabalha e prepara e daí o livro é como apoio.

Cibele S. – Tem algum professor que não usa o LD?

Prof. D – Acho que não. Todos usam. As 1.^{as} séries inicialmente não usam, mesmo porque os livros que vieram no ano passado estavam em script, então sem condições. Elas trabalham com caixa-alta e depois vão mostrando a script, até a metade do ano é em caixa-alta.

Cibele S. – A caixa-alta é um critério na escolha do livro de 1.^a série?

Prof. D – Sim, nos livros de 1.^a série, nos outros não, porque depois os outros, 2.^a e 3.^a, você já vai trabalhar com script. Mesmo porque na 2.^a série a gente faz bastante trabalho de literatura para eles lerem bastante, então tem que ser script.

Cibele S. – Como é a biblioteca da escola?

Prof. D – Nós temos o Farol (*Farol do Saber*) ali, não tem uma biblioteca aqui. O Farol que é da comunidade, da escola, de todo mundo.

Cibele S. – Vocês têm trabalho específico de literatura na escola?

Prof. D – Não tem mais, foi mudado para xadrez, porque como te falei a rotatividade de professores, não estava saindo um trabalho muito legal, daí foi optado pelo xadrez.

Cibele S. – Tem professor específico para o trabalho de xadrez?

Prof. D – Tem. Antes tinha um específico para literatura, agora um específico para o xadrez. As minhas turmas, quase todas de 3.^a série e 4.^a série principalmente, eles emprestam do Farol dois livrinhos por semana. Daí eles vêem, contam a história para os colegas, ilustram, esse tipo de coisa.

Cibele S. – Eu gostaria que você me falasse como é o processo de escolha do LD?

Prof. D – Nós nos reunimos em uma sala, são colocados todos os livros das editoras e a gente senta em grupos por série: os da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a Pessoal da manhã de manhã, pessoal da tarde à tarde. E daí, cada professora vai lendo, vai olhando, vai anotando tudo que tem de importante em cada uma das coleções e depois entrando num consenso a gente escolhe determinada coleção. A única coisa que a gente não gostou muito é porque a última vez que foi escolhido, se você escolhesse determinada editora, tinha que escolher para todas as séries. E isso restringiu bastante porque, às vezes, tinham livros ótimos para a 1.^a série de uma editora e

para 2.^a e 3.^a séries não eram tão bons, mas a gente teve que escolher a coleção completa. Aconteceu isso muito com Língua Portuguesa. Às vezes, dependendo da realidade da escola, o que não é bom para a gente aqui, pode ser muito para outra escola. Isso depende mais da realidade da escola.

Cibele S. – Você preferia a escolha por série?

Prof. D – Eu preferia. Na verdade eu preferia, não que fosse por série, mas que eu pudesse pegar o Matemática que a minha sala escolheu, o de Geografia que a 2.^a série, agora não pode mais fazer isso. Porque antigamente, como podia, a gente pegava os livros melhores, né, e agora não.

Cibele S. – Mesmo não vindo os livros que vocês escolheram, vocês trabalham?

Prof. D – Nós trabalhamos. A gente pega o que há de melhor no livro e aproveita o que

é de melhor no livro. Mas isso restringiu muito, eu achei que restringiu bastante o trabalho com o livro justamente por você não poder escolher aquele que tinha em mente. Isso se tornou bem sério, é uma briga, uma briga de foice, sabe, cada série quer “puxar o carrinho”, “o peixe para o seu barco”.

Cibele S. – Como é o trabalho feito de análise do Guia do MEC na escolha do LD?

Prof. D – Uma vez a gente pegou um livro de Português e ele era muito bom, e não estava no Guia dos melhores, sabe, então foi por isso que eu coloquei no questionário que a gente não usa o Guia, não estava nem na classificação.

Cibele S. – Então vocês não usam o Guia?

Prof. D – Geralmente não, porque a gente dá uma olhada, mas quase todas as editoras mandam, por isso que a gente olha tudo, os livros mesmo. Até porque a gente tinha conversado uma vez, que aquelas estrelinhas lá não contam muito porque [...] o que é bom para os outros não é bom para a gente (*risos*). Daí a gente falou para a Secretaria algumas vezes que cada escola é diferente. Uma coisa que parece tão boa ali, você olha e não gosta.

Cibele S. – Você assinalou que utilizam os PCN na escolha do LD. Poderia detalhar um pouco mais?

Prof. D – Antes de a gente escolher os livros, a gente tem que sentar, não é uma coisa muito aprofundada, mas mais ou menos. Alguns grupos sentam e vêem o que a gente tem que trabalhar com os PCN, se o livro condiz com que está no PCN.

Então você pode escolher, são colocados alguns critérios: tem que observar se é isso ou isso, se está condizente com os PCN, está condizente com a escola [...]

Cibele S. – Esses critérios têm a ver com o grupo de professores ou com a equipe pedagógica?

Prof. D – A equipe pedagógica faz. Ela nos mostra, daí a gente discute se realmente é necessário ou não, se vale a pena, se é aquilo mesmo, se condiz com a realidade da escola.

Cibele S. – Quais seriam esses critérios?

Prof. D – Se condiz com a realidade da escola, se está dentro dos PCN, se todo mundo concorda com aquilo mesmo.

Cibele S. – Você sabe dizer se alguns professores ficam fora dessa escolha?

Prof. D – Eu acho que o professor que não vem. Porque a escolha é num dia, como as coisas aqui têm que ser tudo para ontem, então, por exemplo, vamos dizer que eu faltei hoje, daí vem na minha sala alguém e diz “Olha, amanhã tem escolha de livros”, por exemplo, então se o professor não vem amanhã fica de fora. Não tem escolha assim. Como os alunos são dispensados pra gente escolher depois do recreio, eles foram dispensados dois dias depois do recreio, então quem está naquele dia, todo mundo tem que participar, todo mundo tem que sentar, ler e ver.

Cibele S. – Existe a influência de alguma editora na escolha do LD?

Prof. D – Não que eu saiba, não tenho conhecimento disso. Eu acho que não porque a coordenação fala bem claramente as coisas pra gente, não tem nada intencional. Creio eu que não tenha. (*risos*)

Cibele S. – Você poderia me dizer se os livros enviados nas escolhas dos programas anteriores foram os mesmos solicitados por vocês, professores?

Prof. D – Eu escolhi só uma vez aqui na escola, e os livros escolhidos vieram.

Cibele S. – Você concorda "em termos" com a política pública do LD. O que você considera que poderia ser melhorado?

Prof. D – É justamente isso, nem tudo que está no LD dá para ser aplicado com o aluno, dependendo do livro, claro, tem livros muito bons, com certeza, mas algumas coisas assim não condizem com o que eles estão aprendendo, com o que eles estão vendo. Às vezes, dependendo do livro ele até mais dificulta que ajuda o trabalho da gente. Não tem assim uma continuidade, tem livros que não têm continuidade

nenhuma. Tem muitos livros de Português que começam uma coisa, vão para outra, outra, não tem uma continuidade, não tem aquela seqüência que precisa ter.

Cibele S. – O que poderia ser diferente na Política dos LD? O que poderia ser melhorado?

Prof. D – Para começar, poderia escolher os livros de diferentes editoras. Deveria ser seriada mesmo, não coleção fechada. Eu não sei por que foi feito isso. Acho que poderia ser menos espaçado esse tempo, tempo menor para a escolha dos livros, não que eles desatualizem, mas tem tanta coisa nova.

Cibele S. – E a questão de consumível e não-consumível, você vê alguma dificuldade de não poder escrever nos livros de 2.^a a 4.^a séries? Porque a única série que é consumível é a 1.^a série.

Prof. D – Deveria ser consumível para todas as séries. Acho que ajudaria bastante, até acho que os alunos se familiarizariam melhor com o livro. Claro que a gente está falando de escola de periferia, mas eu percebo assim que tem alguns alunos que a gente sabe que o único contato que eles têm com o livro é aqui na escola, mas assim é como se fosse uma bicicleta que eles ganhassem, sabe? Mesmo assim, o ano inteiro o livro vai para casa e volta, mas não dá pra dizer “Este livro é meu, posso fazer o que eu quiser”. Mando os livros para casa, indico as atividades que tem que fazer, principalmente se for de pesquisa. Eles têm que levar também. Talvez eu não mandasse, é que todo ano eu estou mudando de série, agora eu estou na 2.^a série, só não fui pra 1.^a série ainda. Na 2.^a assim eu não tinha costume de mandar para casa, porque eles são pequenos, mas 3.^a e 4.^a eles têm mais responsabilidade, sabe, eu gosto, eles se familiarizam mais com os livros e eles pegam o costume de ler.

Cibele S. – Como você vê o uso do LD na sua escola?

Prof. D – Não é a maioria que usa o livro didático. Trabalhamos muito com estêncil e folha digitada. Os livros poderiam ser trabalhados mais com eles, mas desde que atendessem à necessidade dos nossos alunos. Principalmente a alfabetização, tem bastante coisa de alfabetização que não casa com a nossa realidade aqui, da nossa escola não.

Cibele S. – Além da caixa-alta, quais outros critérios são considerados na escolha de alfabetização?

Prof. D – Que fale muito da vida do aluno, dele, do corpo humano, família e bairro, essas coisas [...] Coisas que estão mais próximas dele, com bastante identificação.

Cibele S. – Você poderia descrever um pouco mais por que a sua escolha por uma proposta mista nos LDs?

Prof. D – Nenhuma proposta é totalmente 100%, acho que uma mistura de cada uma seria mais adequado.

Cibele S. – O que você acha positivo na proposta tradicional?

Prof. D – Justamente este ano que mudaram as Diretrizes da prefeitura, agora está voltando tudo de novo. Quando você está assim se adaptando àquilo, já volta novamente. Essa parte de conceituação, essas coisas assim do tradicional, eu acho que eram muito boas. Não que você tenha que ficar só naquilo, por isso que eu te digo que é uma mistura de cada coisa.

Cibele S. – E na linha progressista, o que é bom?

Prof. D – (*risos*) Ai meu Deus do céu [...] O que que eu vou te dizer, acho assim, que deixaram [...] a linha progressista deixou de ser assim aquela “agüinha-com-açúcar”, de pensar que o aluno é meio bobo, meio lerdo. Talvez esse seja um ponto positivo, assim você trabalha outras coisas que não seja só isso, por isso que eu te falo da mistura.

Cibele S. – O que o LD da linha progressista trouxe de positivo?

Prof. D – Eu acho que as atividades em si, que estão bem diferentes.

Cibele S. – Nos critérios de escolha, você citou “bons textos, assuntos atuais e objetivos e condizente com a realidade escolar”. Você poderia detalhar um pouco mais o que é essencial em um LD?

Prof. D – A parte gráfica deles, que chame atenção. Porque o aluno primeiro, até os da 4.^a série mesmo, eu vejo, eles abrem o livro e a primeira coisa que chama a atenção é a parte gráfica. Desenhos, muita coisa que chame atenção para aquele assunto, sabe?

Cibele S. – Os alunos gostam de usar os livros?

Prof. D – Gostam de usar, gostam de folhear, gostam pois tem muita informação que eles não conhecem, não sabem. Em geral eles gostam, claro que tem uns que não gostam, que acham complicado, que não acham página mas em geral eles gostam. Tem uma apostila do EJA (Educação de Jovens e Adultos) que a gente usa à noite, tem bastante coisa assim de Curitiba, e a gente percebe como os alunos se

interessam mais, os próprios adultos da Alfabetização. Por isso que eu sempre pensei nisso, desde quando comecei a trabalhar na prefeitura. Não claro que você vai ficar restrita só ao bairro, a cidade de Curitiba, ou ao estado do Paraná, mas eu digo que tem de ter coisa assim regional, coisa mais da vivência deles.

Cibele S. – Vocês usam o livro *Lições Curitibanas*?

Prof. D – Olha, eu uso como material de apoio. Quando eu cheguei aqui, quase já não era mais usado, eu só fui descobrir quase dois anos depois que já estava aqui que existia *Lições Curitibanas*. Na verdade eu acho um material bem legal, não que tenha assim coisas ótimas, mas a parte visual para eles [...] Nossa! Eles adoram! Mas claro que não é 100% também, né?! E o volume dele é muito pesado. Mas eu acho assim, aquele estilo de livro ali, com textos legais e atividades boas, eu acho que nossa! Eu acho que o objetivo dele não foi alcançado.

Cibele S. – Como você define o LD?

Prof. D – Eu acho que é um apoio essencial para o professor e para o aluno também. Um trabalho de apoio, uma ferramenta aliás.

Cibele S. – Você considera o LD um bem material ou um bem simbólico?

Prof. D – Acho que dependendo do livro é um pouquinho de cada coisa. Porque no mesmo livro, assim como tem coisas horríveis, também tem coisas boas. Então acho que até é um artigo de consumo mesmo. Mas também não deixa de ser simbólico, que às vezes fica o livro o ano inteiro lá em cima do armário e de vez em quando pega para dizer que pegou. Porque tem livros mesmo que você vê que não adianta, você ficar ali insistindo, insistindo, insistindo, porque até te irrita. Eles não se interessam, não gostam, daí não adianta usar.

Cibele S. – Qual o papel da escola?

Prof. D – Acho que o papel fundamental dela é levar aos alunos toda a gama de conhecimentos possível, ensiná-los, educá-los. Fazer com que eles se tornem cidadãos conscientes. O mínimo que a gente está fazendo hoje é ensinar a ler, a escrever e as quatro operações, mas mesmo que seja esse mínimo, a escola é obrigada a dar conta do recado.

Cibele S. – Como você define cultura?

Prof. D – Todo conhecimento que você tem de pessoa, do mundo, de relacionamento. Toda bagagem que você consegue acumular durante a tua vida toda acho que é cultura., os conhecimentos que você consegue acumular.

Cibele S. – Existe uma hierarquia visível na escola? Se a resposta for positiva, como é possível identificá-la?

Prof. D – Eu acho que não existe porque a gente conversa bem abertamente com a equipe pedagógica, tudo que você precisa elas estão sempre a teu dispor. Não tem assim porque eu sou pedagoga você vai ter que obedecer, porque eu sou diretora você vai fazer o que eu quero. Claro que existem aquelas restrições chefe e subordinado, mas assim, nada que ultrapasse o trabalho pedagógico, nada que afete assim, pelo menos na minha visão.

Cibele S. – Seria possível elencar vantagens e desvantagens no uso do LD?

Prof. D – Uma das vantagens é assim se o livro for bom você consegue fazer mais coisas em menos tempo. Outra vantagem é que esses conhecimentos que eles não têm, várias coisas, mesmo que o livro não seja tão bom assim, mas como a gente sabe no caso da nossa escola que eles não vão ter em outro lugar, se não tiverem acesso aqui no livro da escola, é uma vantagem muito boa. Esse acesso que eles vão ter a alguns conteúdos que, alguns assuntos que eles não teriam. Porque,, por exemplo dependendo do assunto, por mais que você faça um xerox, um estêncil bem feitinho, nunca vai ficar assim bem ilustrado, bonitinho como o livro. Tem aquela história da formiguinha, a formiguinha faz assim, então por exemplo, é bem diferente quando eles pegam no livro do que quando você faz no estêncil. Desvantagens, deixa eu pensar numa desvantagem. Eu acho que desvantagem, que eu lembre, não tem nenhuma, não lembro agora.

Cibele S. – Qual a ruptura que deveria ocorrer no sistema escolar, no interior da escola?

Prof. D – Eu acho que teria que haver a parte teórica, tem muito teórico falando de educação e a teoria não condiz com a prática. Acho que tinha que juntar todo mundo e discutir, claro que teoria é muito importante, com certeza, a gente sabe disso, né?! Mas acho que tinha que ouvir bastante os professores, quem está mesmo em sala de aula. Porque a gente percebe até pelas nossas reuniões, quando a gente vai na equipe multidisciplinar, porque o que eles querem é totalmente diferente do que você dá em sala de aula. Muito distanciamento, por isso acho que tinha que sentar todo mundo, fazer um “caldeirão” (*risos*).

Cibele S. – Queria que você falasse um pouco mais sobre a questão das Diretrizes Curriculares?

Prof. D – As Diretrizes falaram que a gente iria discutir, mas na verdade a gente chegou lá e já estava pronto. Eles só meio que mostraram para a gente (*risos*): antes você trabalhava isso, agora você tem que trabalhar aquilo. Foram feitas várias reuniões em grupos por áreas na escola. Acho que faz uns três anos, dois anos, não faz muito tempo não. Só que é a mesma coisa, a única atual diferença é que agora a gente se deslocou daqui para lá no núcleo.

Cibele S. – Vocês foram chamadas esse ano?

Prof. D – A gente foi chamada, na verdade eles apresentaram o que tinha mudado e às vezes a gente dava algumas opiniões. Poucas coisas foram discutidas, mas foram mais absorvidas do que foi falado, né?! E a outra vez também vieram todas assim e a gente viu mais ou menos aquilo, algumas coisas que estavam fora, a gente tentava arrumar, depois esse material foi para o Núcleo, juntaram de todas as escolas e montaram as Diretrizes.

Cibele S. – E esse material já chegou?

Prof. D – Já chegou, é um caderno, uma apostila bem grande com todas as áreas, conteúdos, avaliação, tudo.

Cibele S. – Está por ciclo ou por série?

Prof. D – Por ciclo, isso que está complicado porque a gente está tentando meio que dividir. Porque tem acontecido isso na escola, por etapas. Porque é assim o que acontece, a gente trabalha uma coisa lá na 3.^a, que não é mais 3.^a, e daí chega na 4.^a e tem que ver de novo. Então a gente quer assim, que determinado assunto seja trabalhado assim, trabalhado mas não tão aprofundadamente, porque quando chega na série seguinte ele vai ter que ouvir tudo de novo. Nós não estamos querendo dividir: na 3.^a série só isso, na 4.^a só aquilo, mas que não seja trabalhada exatamente a mesma coisa aqui e a mesma coisa lá. O nível de complexidade tem que ser diferente.

Cibele S. – A sua escola tem critérios de escolha pré-definidos na seleção dos LDs?

Prof. D – Não, a gente vai olhando os livros. Pelo menos não foi definido, eu não lembro. A equipe pedagógica tinha falado para a gente observar algumas coisas em alguns livros que ela já tinha previamente visto. Mas nada assim, tem que escolher este

livro porque eu gostei desse livro, não. Eu achei interessante isso em tal livro, mas a gente não vai só porque ela diz, a gente vai olhando, daí a gente tem que escolher.

Mas na hora lá olhando os livros. Tem um monte de livros, um monte de coleções, a gente fica meio zozza. Se você não marcar direitinho, daqui a pouco você não sabe o que você viu de Matemática lá naquele, no de Português [...]

Cibele S. – Como que é feita a escolha final?

Prof. D – O turno da manhã e o da tarde, depois junta todo mundo. Por exemplo, vamos

dizer que o turno da manhã escolheu o tal de Matemática, daí você já procura não dizer nada para não influenciar o outro. Daí é pego de cada editora e todo mundo tem que olhar aqueles livros, todos de novo e daí para ver se todo mundo concorda, olhar os escolhidos só até chegar num consenso.

Cibele S. – O que prevalece é a escolha da maioria?

Prof. D – Sim. A 1.^a série é de Português, depois tem que entrar num consenso para que todo mundo escolha aquela mesma coleção. Então a gente vê, todo mundo achou assim muito boa mesmo, vamos dizer que lá a 2.^a série achou lá que a de Ciências é muito boa mesmo, geralmente é assim, a gente escolhe mais Português e Matemática. Todo mundo. Não que as outras matérias não sejam importantes, mas para o livro ali que a gente tem que trabalhar bastante é o Português e a Matemática. Por isso a gente achou que tem livros assim, que na última escolha não sei se era de Ciências ou de História, eram muito bons, daí a gente acabou optando por aquela coleção. E não gostamos do livro de Português escolhido, que era muito ruim.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

QUESTÕES NORTEADORAS DEFINIDAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO:

I. QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO QUE FORAM TRAZIDAS PARA AS ENTREVISTAS

1. Você cita que usa o LD. Como é o seu trabalho com o LD em sala de aula?
2. Você menciona que utiliza outros materiais além do livro. Pode detalhar um pouco mais esse trabalho e quais são os materiais utilizados?
3. Descreva se utiliza ou não os PCN na escolha do LD. Por quê?
4. Como é o trabalho feito com o Guia na escolha dos LDs?
5. A sua escola tem critérios de escolha pré-definidos na seleção dos LDs? Quais?
6. Você poderia aprofundar como é feito o processo de escolha dos LDs em sua escola?
7. Você poderia detalhar um pouco mais os critérios essenciais em um LD?
8. Descreva sua posição sobre a Política Pública do LD e o que você considera que poderia ser melhorado?
9. Qual a proposta pedagógica adotada pela maioria dos professores de sua escola?
10. Você poderia descrever um pouco mais a sua opção e a proposta pedagógica de sua escolha?
11. Como você considera o uso do LD na sua escola pela maioria dos professores? Existe a obrigatoriedade de uso?
12. Você poderia dizer se os livros enviados nas escolhas dos anos anteriores foram os mesmos solicitados pelos professores?
13. Como os professores fazem uso dos LDs fornecidos pelo governo quando não recebem os livros escolhidos?
14. Quais as observações sobre LD que você gostaria de registrar?

II. NOVAS QUESTÕES DEFINIDAS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

1. Qual o paralelo que é possível estabelecer entre o trabalho desenvolvido na escola antes e agora?

2. Quais os principais motivos para isso estar ocorrendo?
3. Você acha que é possível também estabelecer um paralelo entre os LDs antes e hoje?
4. Não parece um paradoxo: os livros melhoraram e a educação piorou?
5. Como você define LD?
6. Você considera o LD um bem material ou um bem simbólico?
7. Qual o papel da escola?
8. Como você define cultura?
9. Seria possível elencar vantagens no uso do LD?
10. E as desvantagens no uso do LD?
11. Quais as rupturas que deveriam ocorrer no interior da escola?
12. Existe a influência de alguma editora na escola?

III. NOVAS QUESTÕES SURTIDAS DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

1. Como você vê o trabalho com ciclos nas escolas públicas?
2. A seriação não foi opcional para as escolas?
3. Como ocorre o processo de aprovação e retenção nos ciclos?
4. Você poderia descrever sobre as novas Diretrizes Curriculares da Rede Pública?
5. Existe uma hierarquia visível na sua escola? Como pode ser identificada?
6. Para onde vão os livros da escola após os três anos de uso do PNLD?
7. Os alunos gostam de usar os LDs?
8. O trabalho com projetos: como é feito?
9. A biblioteca da escola: é usada? Como?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELABORADO

Universidade Federal do Paraná

Setor de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

QUESTIONÁRIO

Parte 1 • FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Professor Professora Coordenador Coordenadora
2. Escola:
3. Formação:
4. Tempo de atuação no magistério:
5. Tempo nessa escola:
6. Turma para a qual leciona:
7. Atua também na Rede particular de ensino? Há quanto tempo?
8. Outros segmentos em que atua:
5.^a a 8.^a série
Ensino Médio
Ensino Superior

Parte 2 • QUESTÕES FECHADAS

1. Utiliza livro didático em sala de aula?
Sim Não
2. O livro é o principal instrumento do trabalho pedagógico?
Sim Não

3. Considera os PCN (PCN) na escolha dos livros didáticos?

Sim Não

4. Utiliza o Guia dos Livros Didáticos para a escolha dos livros escolares?

Sim Não

5. Os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)?

Sim Não

Parte 3 • QUESTÕES ABERTAS

1. Participa da definição dos critérios de seleção dos LDs?

Sim Não

Caso a resposta tenha sido negativa, quem define?

Caso a resposta tenha sido positiva, com quem define?

2. Participa do processo de escolha dos LDs na escola em que atua?

Sim Não

Caso a resposta tenha sido negativa, quem faz a escolha?

Caso a resposta tenha sido positiva, como é o processo de escolha?

3. O Guia de Livros Didáticos é utilizado como parâmetro de escolha? Por quê?

4. Utiliza os PCN como referência na escolha dos livros? Por quê?

5. Você concorda com a Política Pública do Livro Didático no Brasil? Justifique.

6. Qual a proposta metodológica adotada nos LDs de sua escola?

Tradicional Progressista Mista

Por quê?

7. Utiliza outros materiais em sala de aula além do livro didático? Quais?

8. Os livros recebidos do MEC são utilizados em sala de aula? Por quê?

9. Acha importante participar do processo de escolha dos LDs? Por quê?

10. Escreva três critérios que considera essenciais na escolha do LD:

11. Observações que queira registrar:

MUITO OBRIGADA!

APÊNDICE D – RESULTADO DA TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES E COORDENADORES¹⁰

QUESTIONÁRIO TABULADO

PARTE 1 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

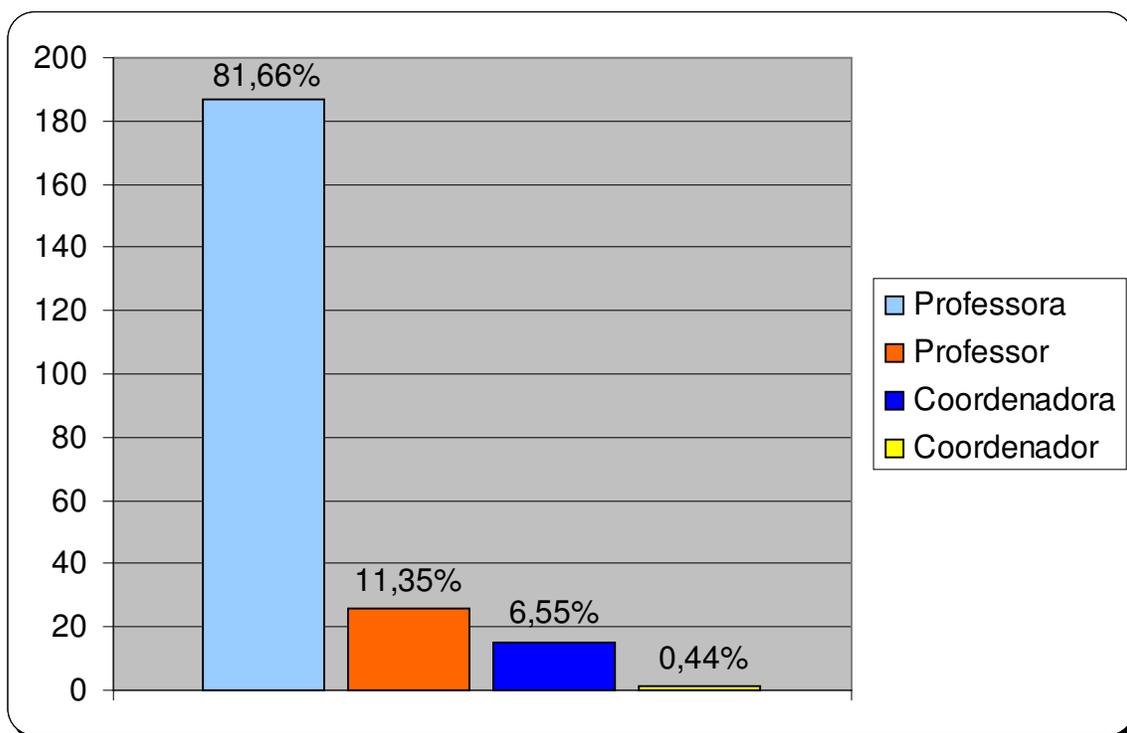
1. Professora 187 (81,66%)

Professor 26 (11,35%)

Coordenadora 15 (6,55%)

Coordenador 1 (0,44%)

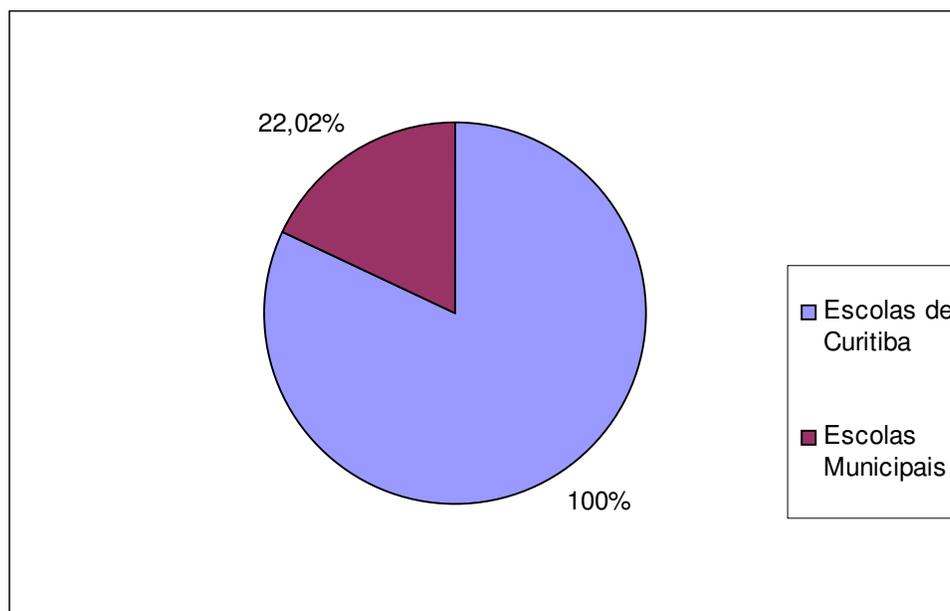
Total: 229 professores (100%)



2. Levantamento das escolas pesquisadas

¹⁰ Cibele Mendes Curto Santos – Curitiba, período nov./2005 – abr./2006

Foram pesquisadas um total de 37 escolas municipais (22,02%) do total de 168 escolas de Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

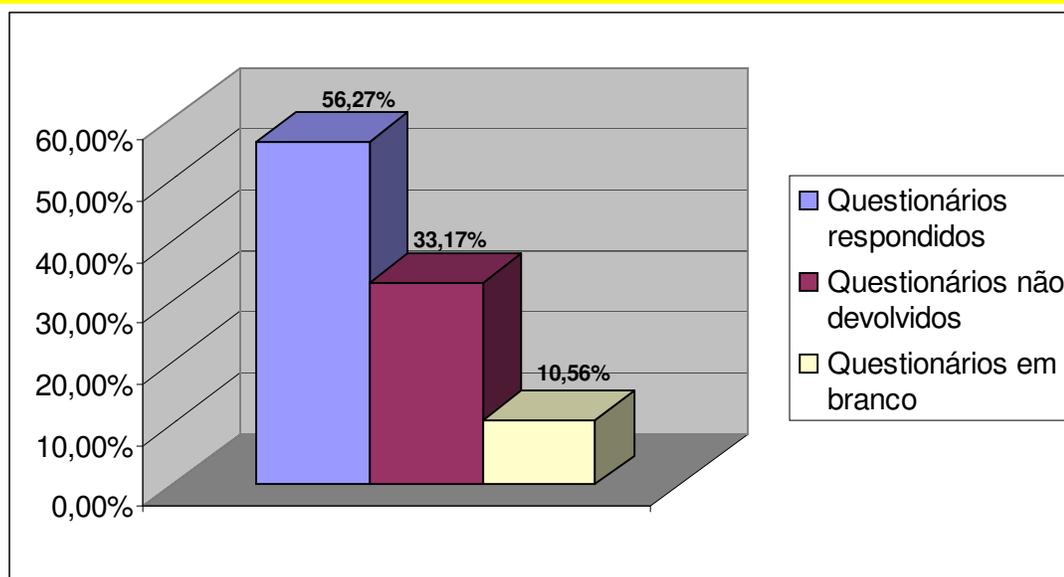


N.º de questionários aplicados: $195 + 100 + 112 = 407$ (100%)

N.º de questionários respondidos: 229 (56,27%)

N.º de questionários em branco: 43 (10,56%)

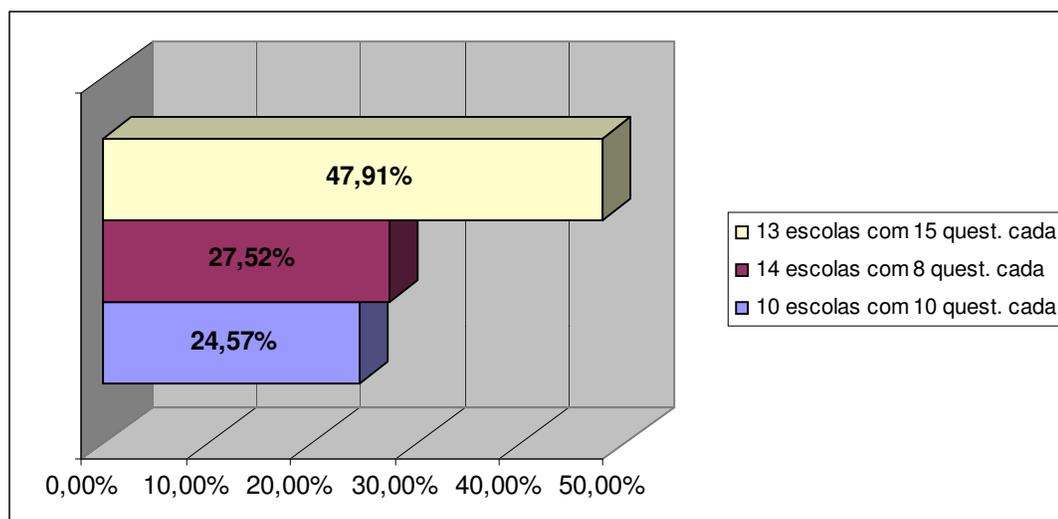
N.º de questionários não devolvidos: 135 (33,17%)



Sendo 13 escolas com 15 questionários cada = Total: 195 questionários (47,91%)

Sendo 10 escolas com 10 questionários cada = Total: 100 questionários (24,57%)

Sendo 14 escolas com 8 questionários cada = Total: 112 questionários (27,52%)



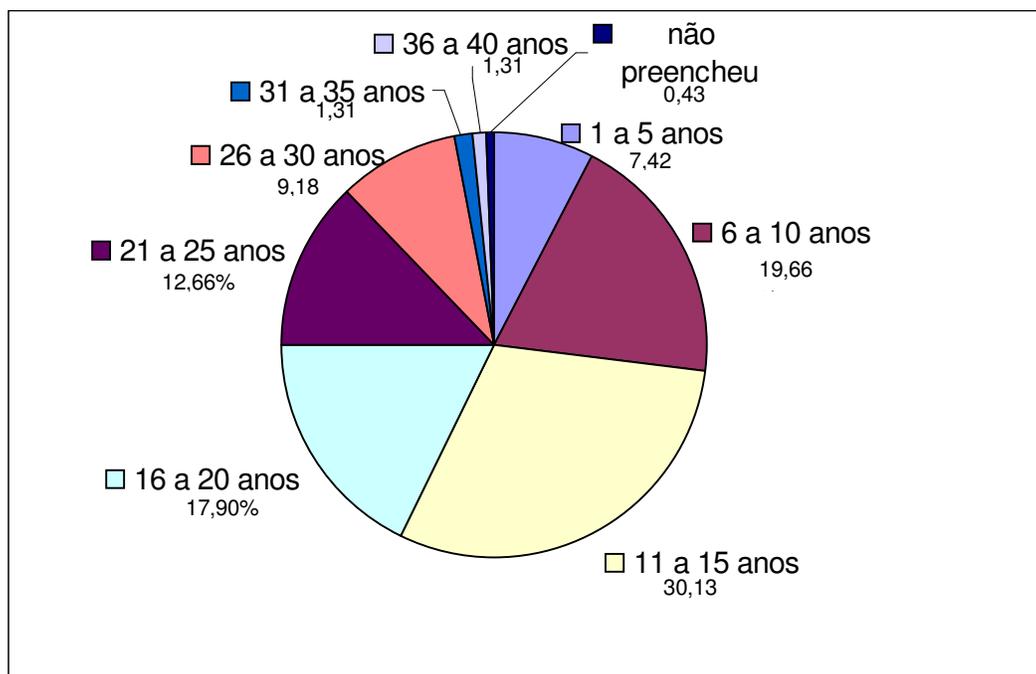
3. Formação:

- 1) Pedagogia 90 (39,30%)
- 2) Magistério 20 (8,73%)
- 3) Letras (Português e Inglês) 16 (6,98%)
- 4) 2.º grau 1 (0,43%)
- 5) Superior 35 (15,28%)
- 6) Superior Incompleto 4 (1,74%)
- 7) Musicoterapia 1 (0,43%)
- 8) Educação Física 5 (2,18%)
- 9) Psicologia 1 (0,43%)
- 10) Estudos Sociais 2 (0,87%)
- 11) Artes 1 (0,43%)
- 12) Psicopedagogia 19 (8,29%)
- 13) Pós-graduação 33 (14,41%)
- 14) Filosofia 1 (0,43%)
- 15) Educação Artística 5 (2,18%)
- 16) Educação Infantil 9 (3,93%)
- 17) Fonoaudiologia 1 (0,43%)
- 18) Desenho 2 (0,87%)
- 19) Ciências Biológicas 3 (1,31%)
- 20) Normal Superior 10 (4,36%)

36 a 40 anos = 3 professores (1,31%)

Não preencheu = 1 professor (0,43%)

Total: 229 professores (100%)



5. Tempo nessa escola:

1 mês a 11 meses = 23 professores (10,04%)

1 a 5 anos = 109 professores (47,60%)

6 a 10 anos = 44 professores (19,21%)

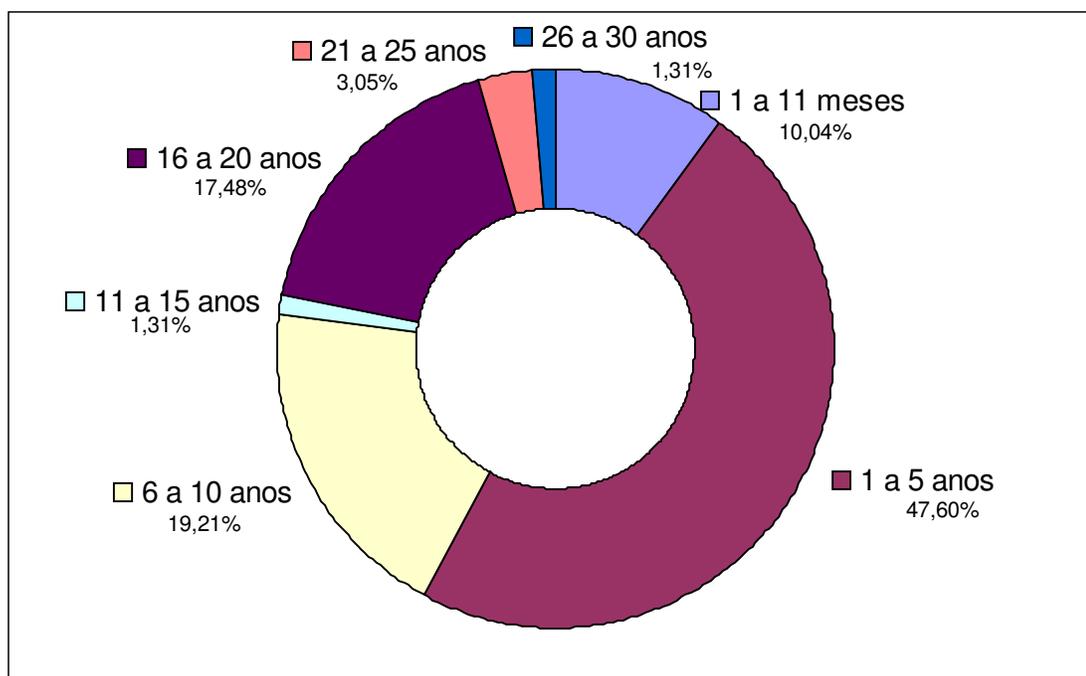
11 a 15 anos = 3 professores (1,31%)

16 a 20 anos = 40 professores (17,48%)

21 a 25 anos = 7 professores (3,05%)

26 a 30 anos = 3 professores (1,31%)

Total: 229 professores (100%)



6. Turma para a qual leciona:

Etapa Inicial – Pré-escola 16 professores (6,98%)

1.^a Etapa Ciclo I – 1.^a série 44 professores (19,21%)

2.^a Etapa Ciclo I – 2.^a série 37 professores (16,15%)

1.^a Etapa Ciclo II – 3.^a série 42 professores (18,34%)

2.^a Etapa Ciclo II – 4.^a série 36 professores (15,72%)

Todas as séries (1.^a a 4.^a série) 23 professores (10,04%)

Co-regente 7 professores (3,05%)

EJA 3 professores (1,31%)

Educação Especial 2 professores (0,87%)

Educação Física 2 professores (0,87%)

Informática 1 professor (0,43%)

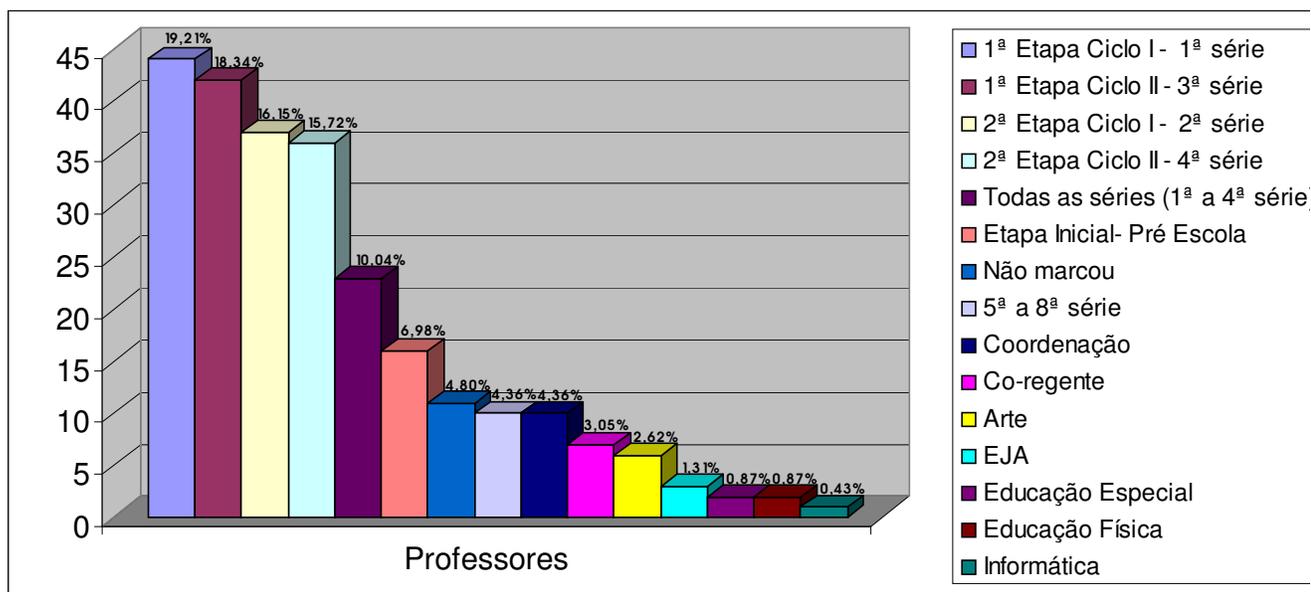
Arte 6 professores (2,62%)

5.^a a 8.^a série 10 professores (4,36%)

Coordenação 10 pedagogas (4,36%)

Não marcou 11 professores (4,80%)

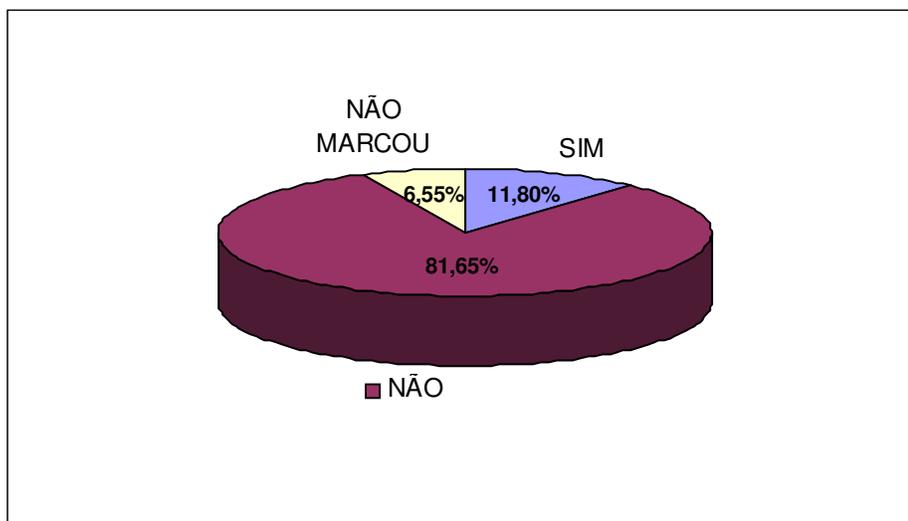
Alguns professores lecionam em duas turmas diferentes nos períodos em que atuam, totalizando, por isso, 109,11%.



7. Atua também na rede particular de ensino? Há quanto tempo?

SIM 27 (11,80%) NÃO 187 (81,65%) NÃO MARCOU 15 (6,55%) Total: 229

professores (100%)



Atua

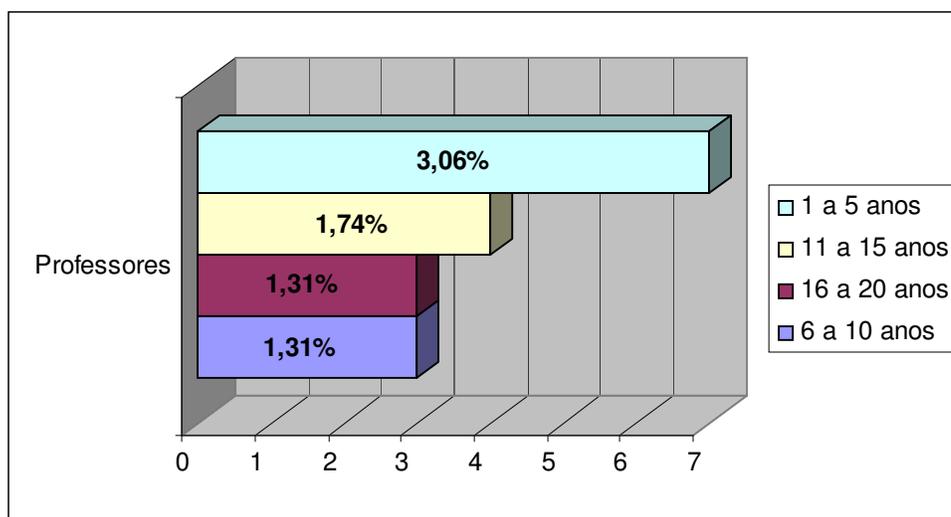
1 a 5 anos = 7 professores (3,06%)

6 a 10 anos = 3 professores (1,31%)

11 a 15 anos = 4 professores (1,74%)

16 a 20 anos = 3 professores (1,31%)

Total: 17 professores (7,42%)



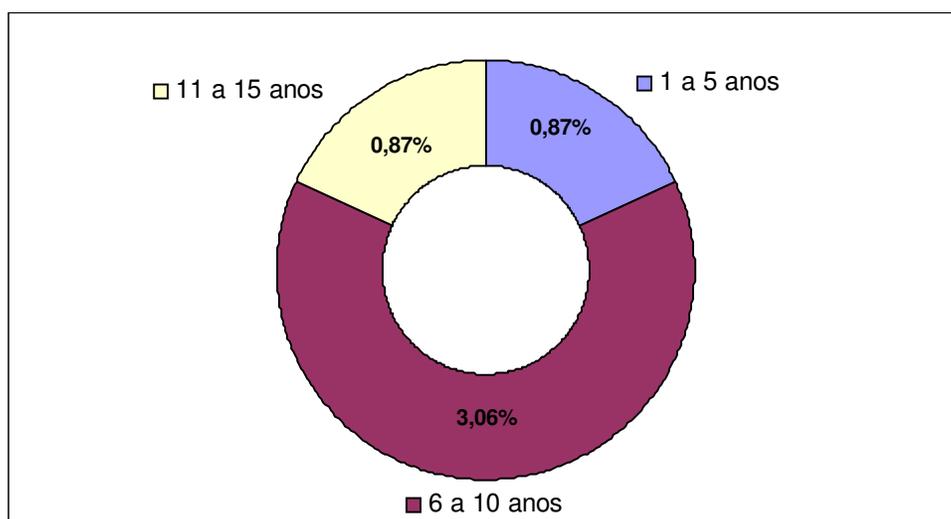
Atuou:

1 a 5 anos = 2 professores (0,87%)

6 a 10 anos = 7 professores (3,06%)

11 a 15 anos = 2 professores (0,87%)

Total: 11 professores (4,80%)



8. Outros segmentos em que atua:

Não atua em outro segmento 181 professores (79,03%)

Educação Infantil 2 professores (0,87%)

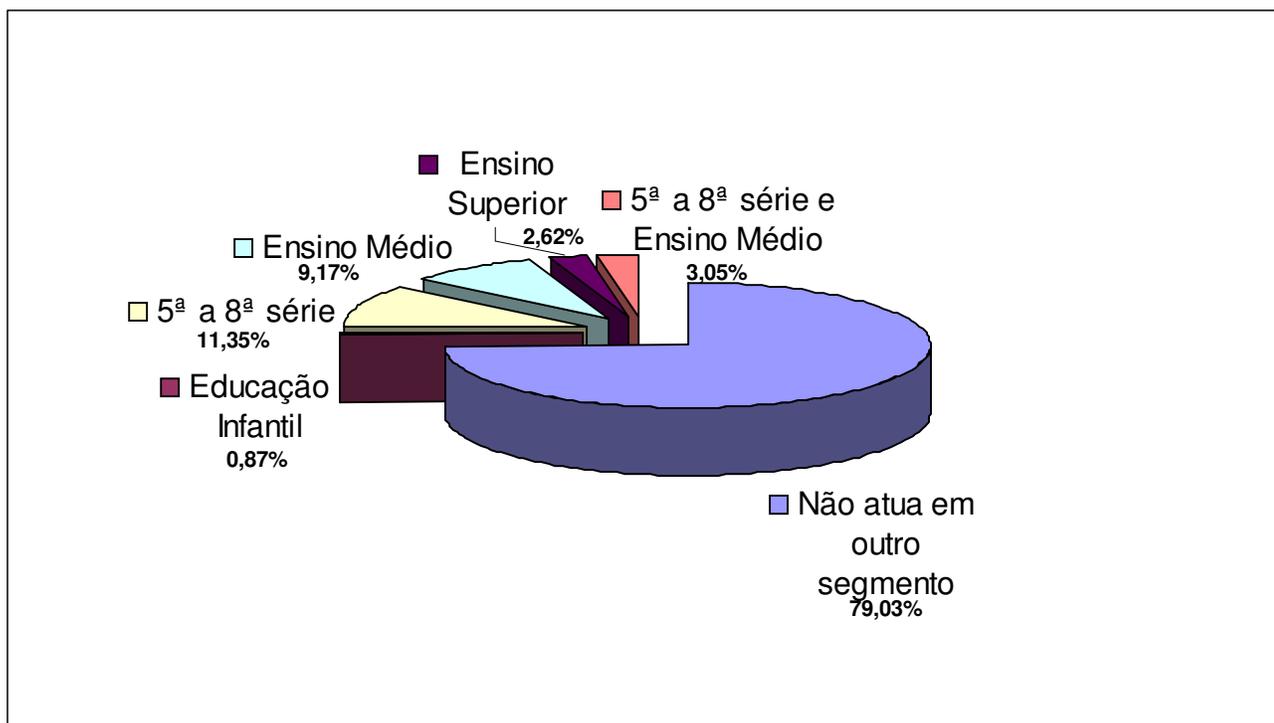
5.^a a 8.^a série 26 professores (11,35%)

Ensino Médio 21 professores (9,17%)

Ensino Superior 6 professores (2,62%)

7 professores (3,05%) marcaram que atuam em 5.^a a 8.^a série e em Ensino Médio.

Total: 229 professores (100%) + 7 professores (3.05%) = 236 respostas dos professores (103,05%)



PARTE 2 – QUESTÕES FECHADAS

1. Utiliza LD em sala de aula?

SIM 190 (82,96%)

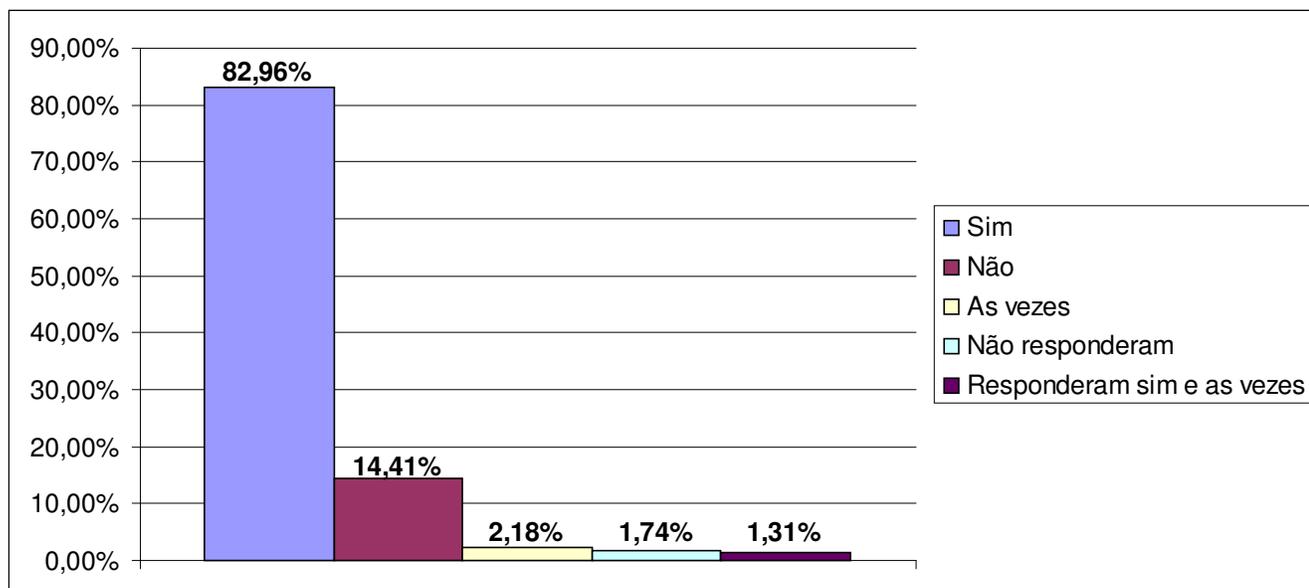
NÃO 33 (14,41%)

ÀS VEZES 5 (2,18%)

NÃO RESPONDERAM 4 (1,74%)

3 professores (1,31%) responderam SIM e ÀS VEZES

Total: 229 professores (100%)



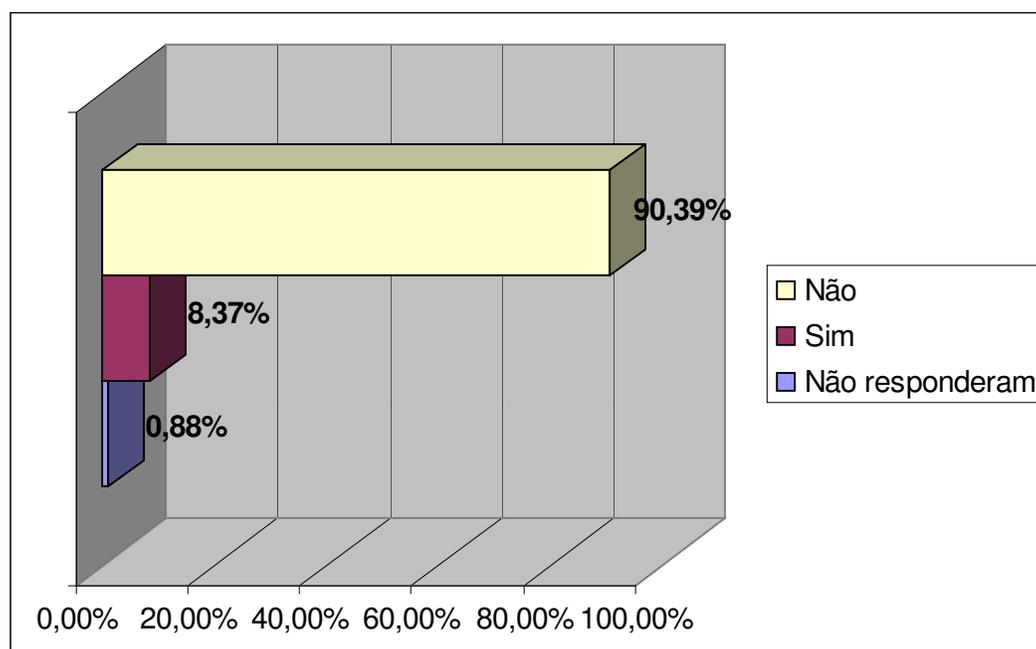
2. O livro é o principal instrumento do trabalho pedagógico?

SIM 20 (8,37%)

NÃO 207 (90,39%)

NÃO RESPONDERAM 2 (0,88%)

Total: 229 professores (100%)



3. Considera os PCN na escolha dos

LDs?

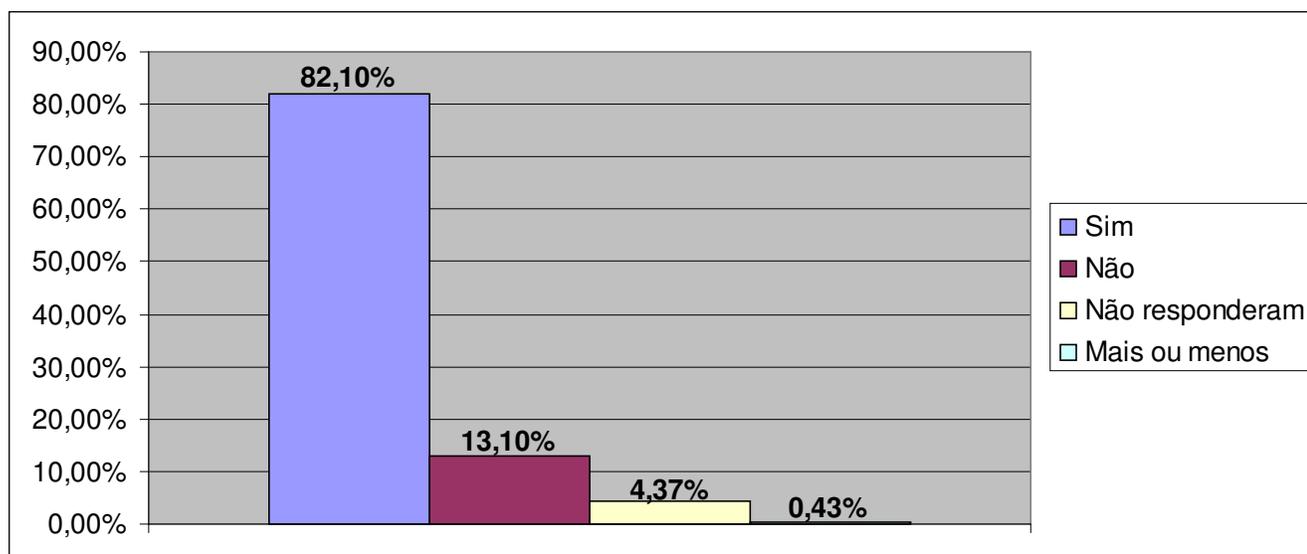
SIM 188 (82,10%)

NÃO 30 (13,10%)

NÃO RESPONDERAM 10 (4,37%)

MAIS OU MENOS 1 (0,43%)

Total: 229 professores (100%)



4. Utiliza o Guia dos Livros Didáticos para a escolha dos livros escolares?

SIM 171 (74,69%)

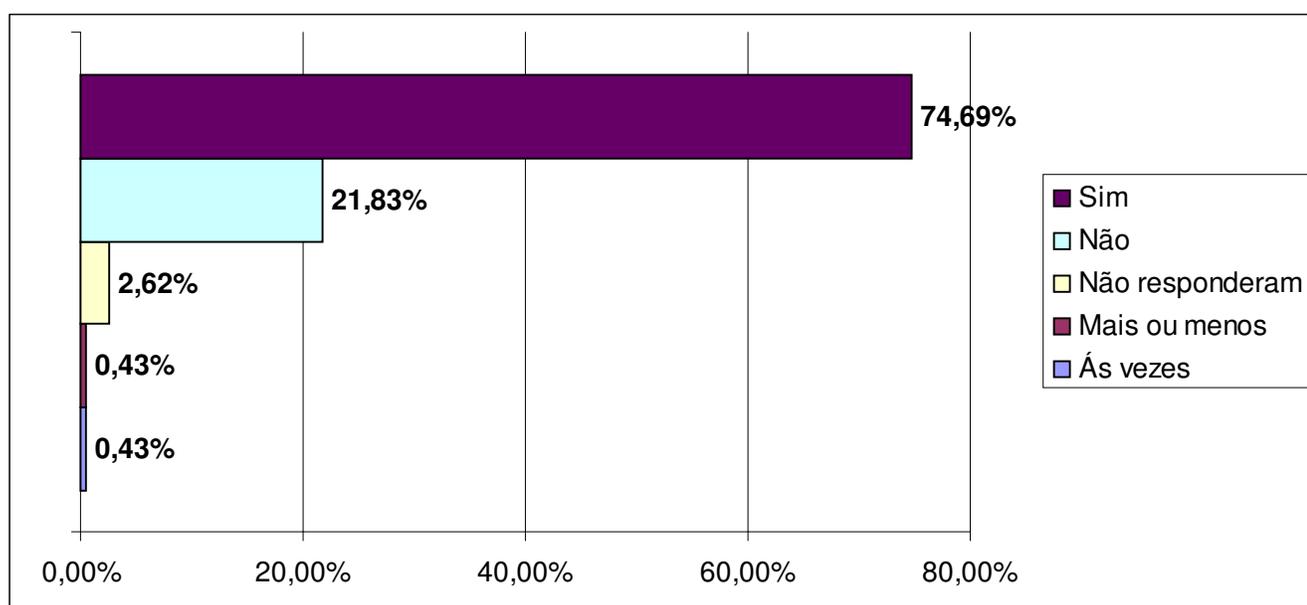
NÃO 50 (21,83%)

ÀS VEZES 1 (0,43%)

NÃO RESPONDERAM 6 (2,62%)

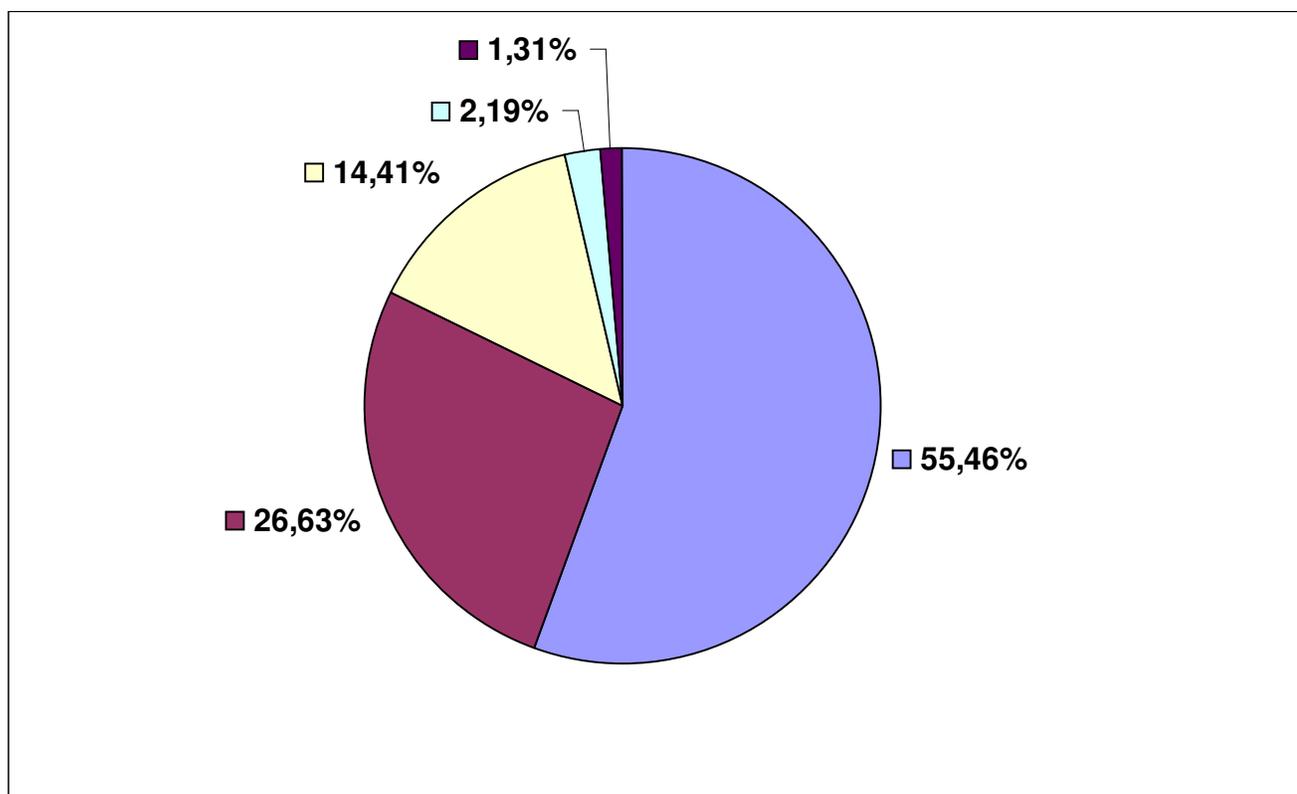
MAIS OU MENOS 1 (0,43%)

Total: 229 professores (100%)



5. Os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo MEC?

SIM 127 (55,46%)
NÃO 61 (26,63%)
NÃO RESPONDERAM 33 (14,41%)
NEM TODOS 5 (2,19%)
NÃO SEI 3 (1,31%)
Total: 229 professores (100%)

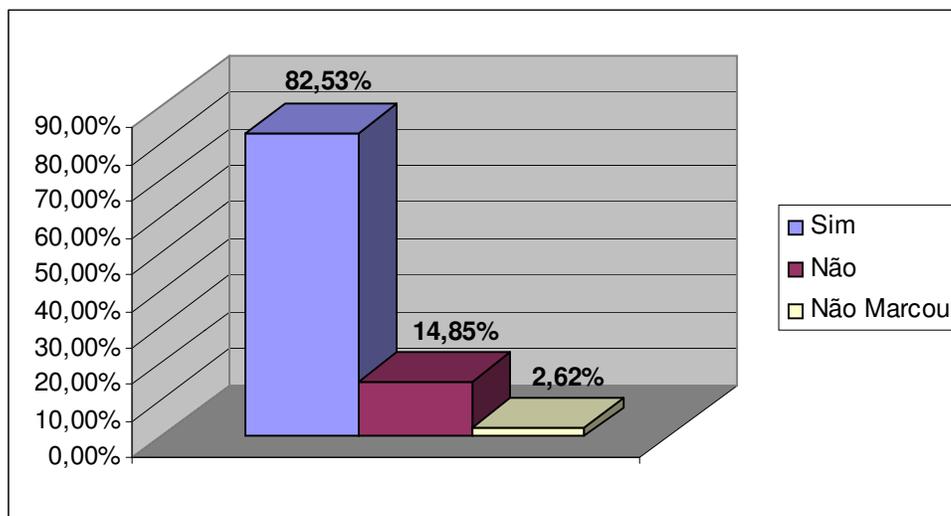


PARTE 3 – QUESTÕES ABERTAS

1. Participa da definição dos critérios de seleção dos livros didáticos?

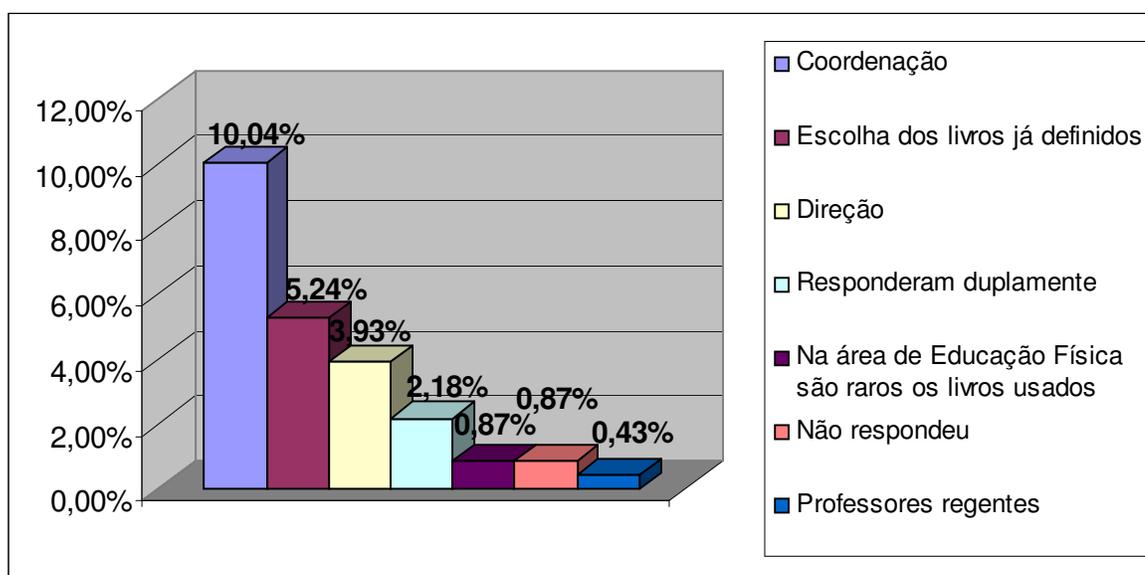
SIM 189 (82,53%)
NÃO 34 (14,85%)
NÃO MARCOU 6 (2,62%)

Total: 229 professores (100%)



Caso a resposta tenha sido negativa, quem define?

- coordenação 23 (10,04%)
- direção 9 (3,93%)
- professores regentes 1 (0,43%)
- escolha dos livros já definidos 12 (5,24%)
- na área de Educação Física são raros os livros usados 2 (0,87%)
- não respondeu 2 (0,87%)
- 5 professores (2,18%) responderam duplamente

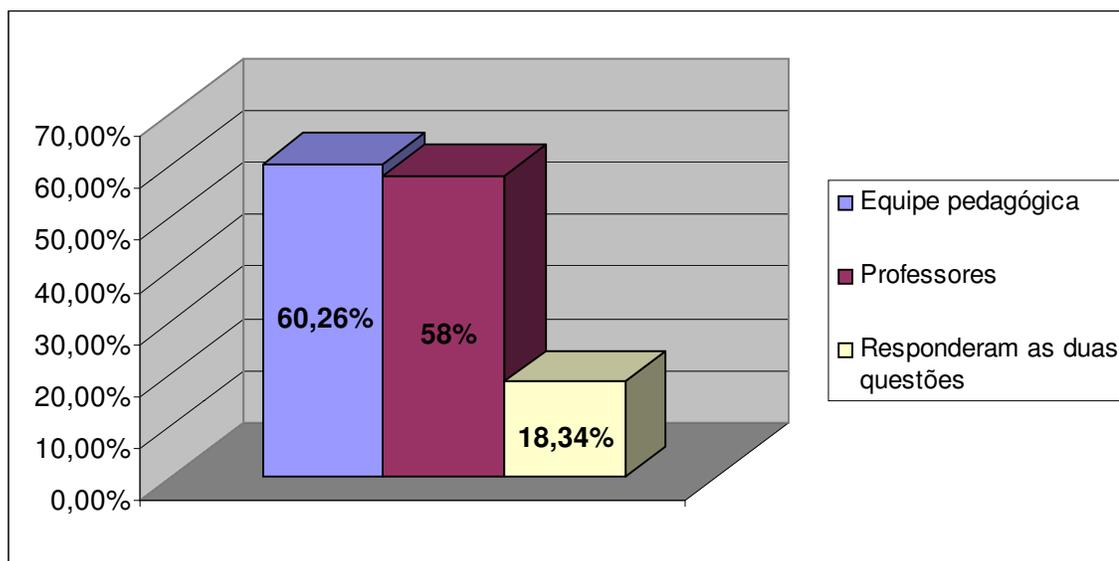


Caso a resposta tenha sido positiva, com quem define?

- professores 133 (58%)
- equipe pedagógica 138 (60,26%)

Total: 229 professores (100%)

42 professores (18,34%) responderam às duas questões



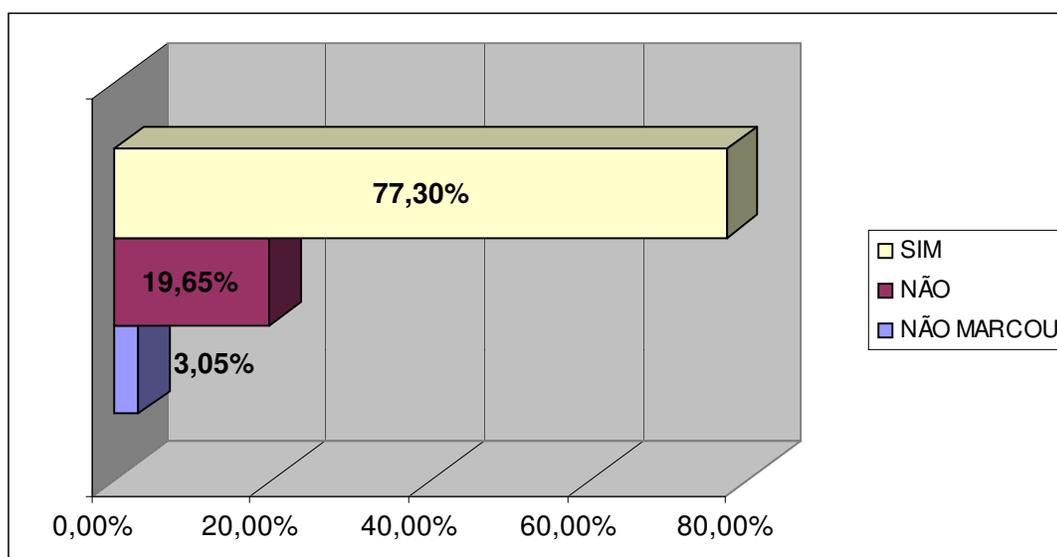
2. Participa do processo de escolha dos LDs na escola em que atua?

SIM 177 (77,30%)

NÃO 45 (19,65%)

NÃO MARCOU 7 (3,05%)

Total: 229 professores (100%)

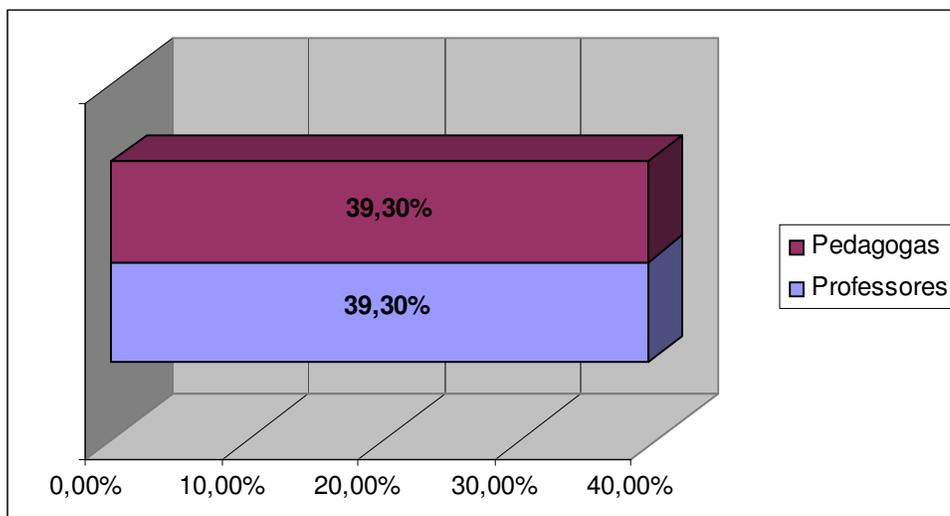


Caso a resposta tenha sido negativa, quem faz a escolha?

- professores 29(39,30%)

- pedagogas 16(39,30%)

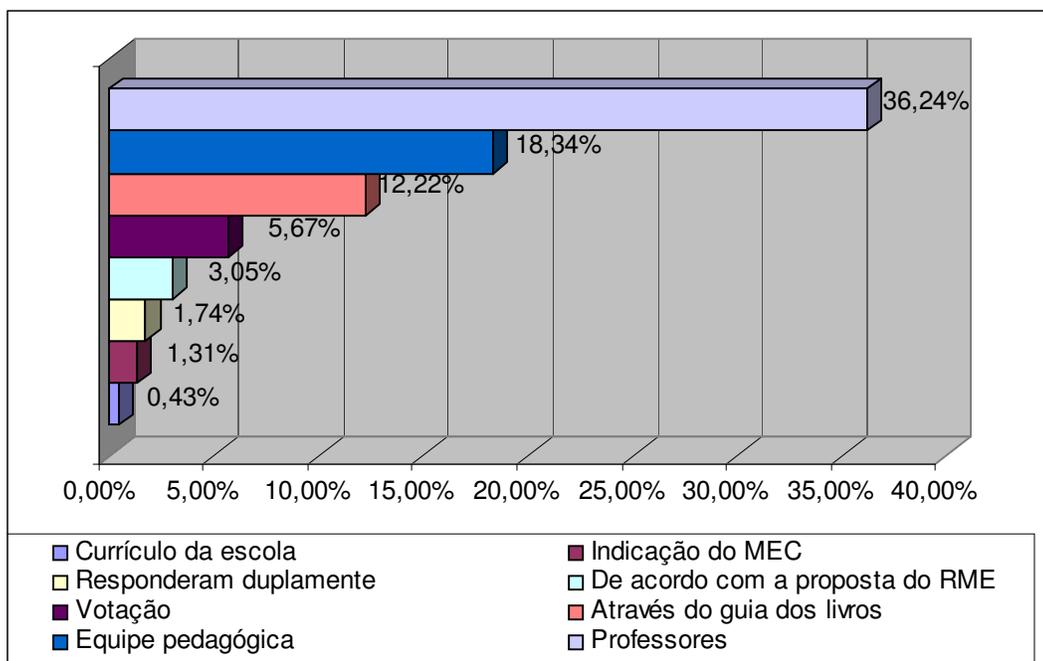
Total: 45 professores (39,30%)



Caso a resposta tenha sido positiva, como é o processo de escolha?

- votação 13 (5,67%)
- professores 83 (36,24%)
- indicação do MEC 3 (1,31%)
- através do Guia dos Livros 28 (12,22%)
- equipe pedagógica 42 (18,34%)
- de acordo com a proposta do RME 7 (3,05%)
- currículo da escola 1 (0,43%)

4 professores (1,74%) responderam duplamente



3. O Guia dos Livros Didáticos é utilizado como parâmetro de escolha?

Por quê?

NÃO RESPONDERAM 59 (25,77%)

SIM 129 (56,33%)

- referencial pedagógico 105 (45,85%)

- resumo dos conteúdos 14 (6,11%)

- opinião dos teóricos 2 (0,87%)

- critérios utilizados 6 (2,62%)

- pontos fortes do livro 2 (0,88%)

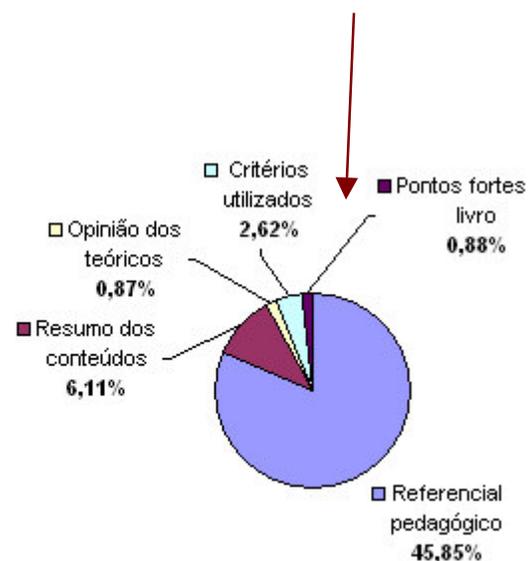
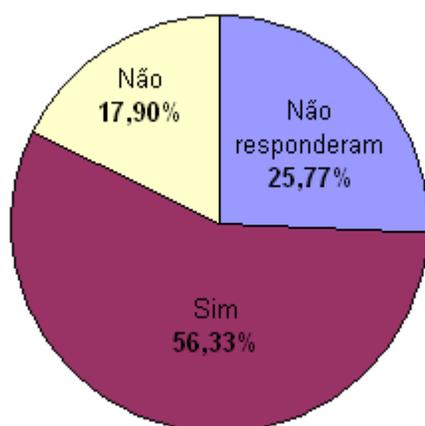
NÃO 41 (17,90%)

- apenas como referencial 27 (11,79%)

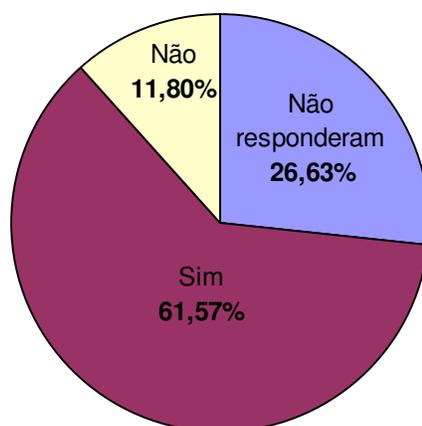
- melhor é manusear os livros 8 (3,49%)

- nem sempre o Guia relaciona os melhores LDs 6 (2,62%)

Total: 229 professores (100%)



4. Utiliza os PCN como referência na escolha dos livros? Por quê?



NÃO RESPONDERAM 61 (26,63%)

SIM 141 (61,57%)

- como referencial 39 (17,03%)

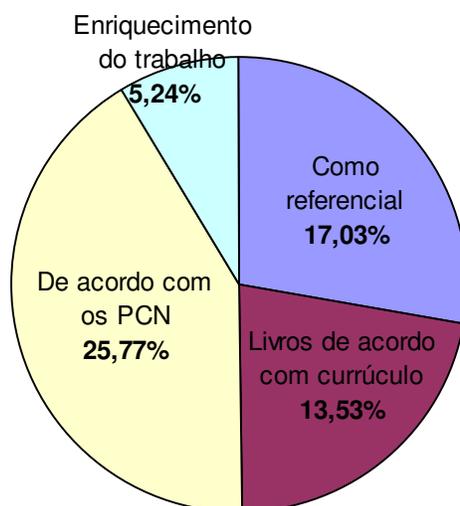
- livros de acordo com currículo 31 (13,53%)

- de acordo com os PCN 59 (25,77%)

- enriquecimento do trabalho 12 (5,24%)

NÃO 27 (11,80%)

Total: 229 professores (100%)



5. Você concorda com a Política Pública do Livro Didático no Brasil?

Por quê?

NÃO RESPONDERAM 56 (24,46%)

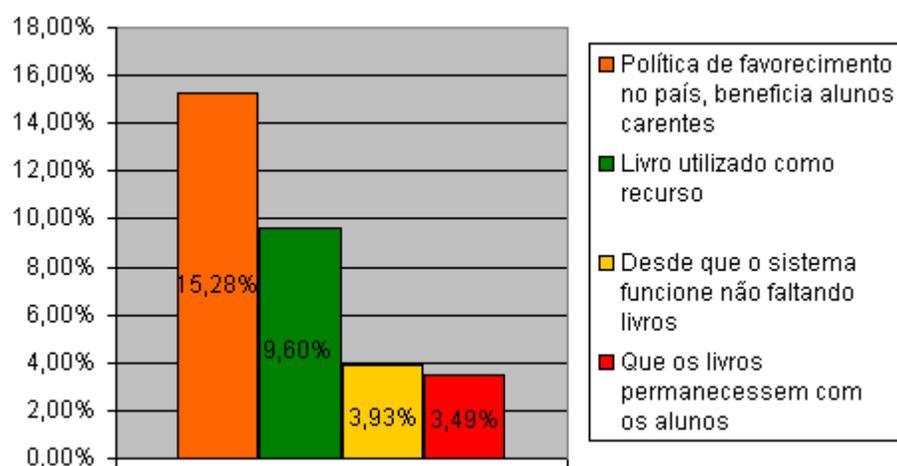
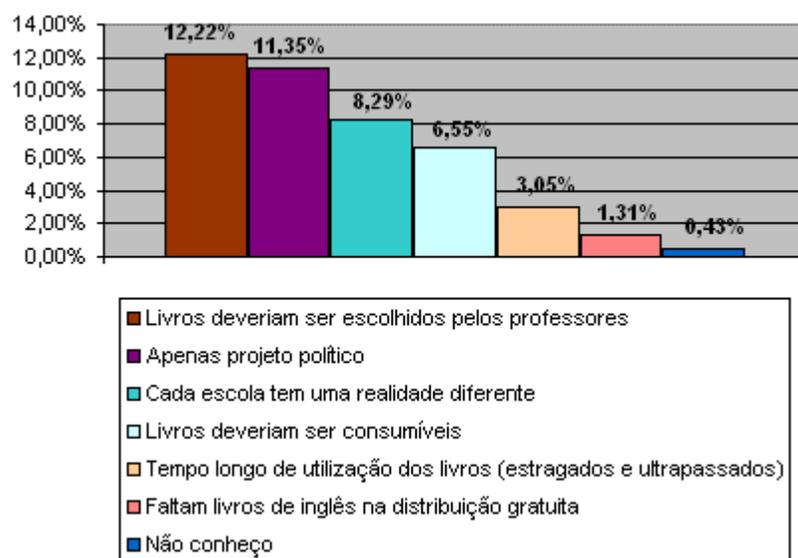
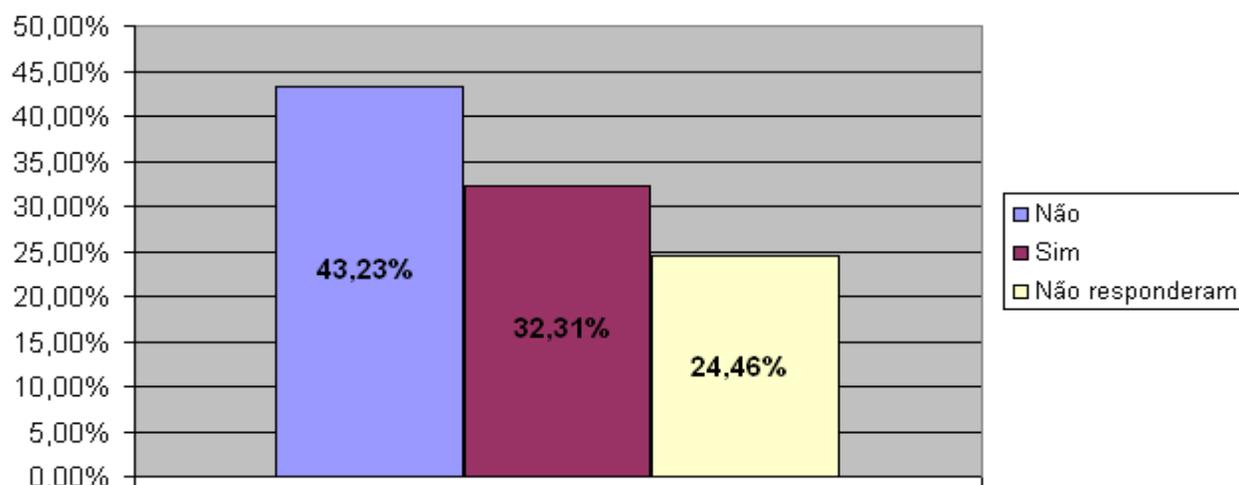
SIM 74 (32,31%)

- desde que o sistema funcione não faltando livros 9 (3,93%)
- política de favorecimento no país, beneficia alunos carentes 35 (15,28%)
- que os livros permanecessem com os alunos 8 (3,49%)
- livro utilizado como recurso 22 (9,60%)

NÃO 99 (43,23%)

- livros deveriam ser consumíveis 15 (6,55%)
- livros deveriam ser escolhidos pelos professores 28 (12,22%)
- cada escola tem uma realidade diferente 19 (8,29%)
- apenas projeto político 26 (11,35%)
- faltam livros de Inglês na distribuição gratuita 3 (1,31%)
- tempo longo de utilização dos livros (estragados e ultrapassados) 7 (3,05%)
- não conheço 1 (0,43%)

Total: 229 professores (100%)



6. Qual a proposta metodológica adotada nos LDs de sua escolha?

TRADICIONAL 2 (0,89%)

- metodologia mais clara 2 (0,89%)

PROGRESSISTA 52 (22,70%)

- filosofia da escola 5 (2,18%)

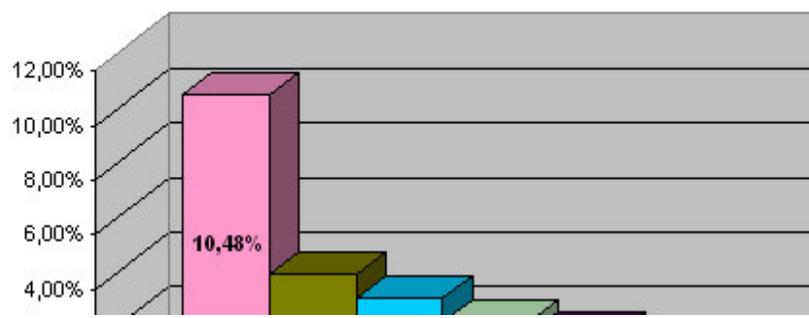
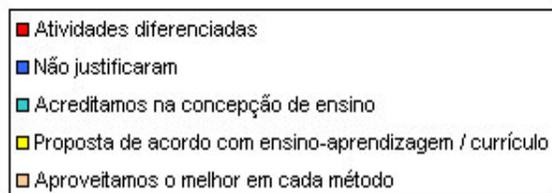
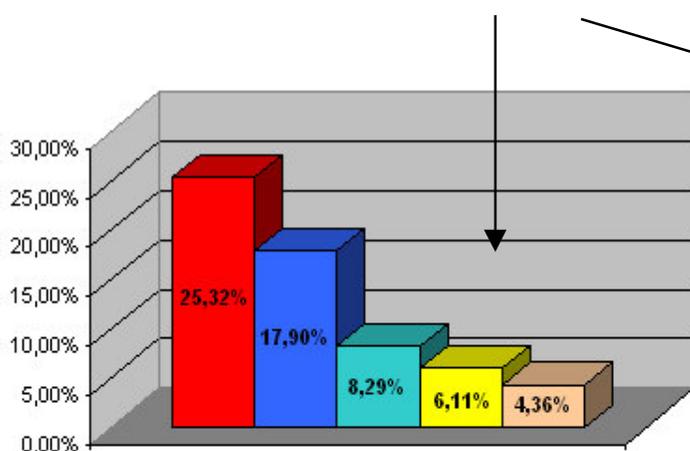
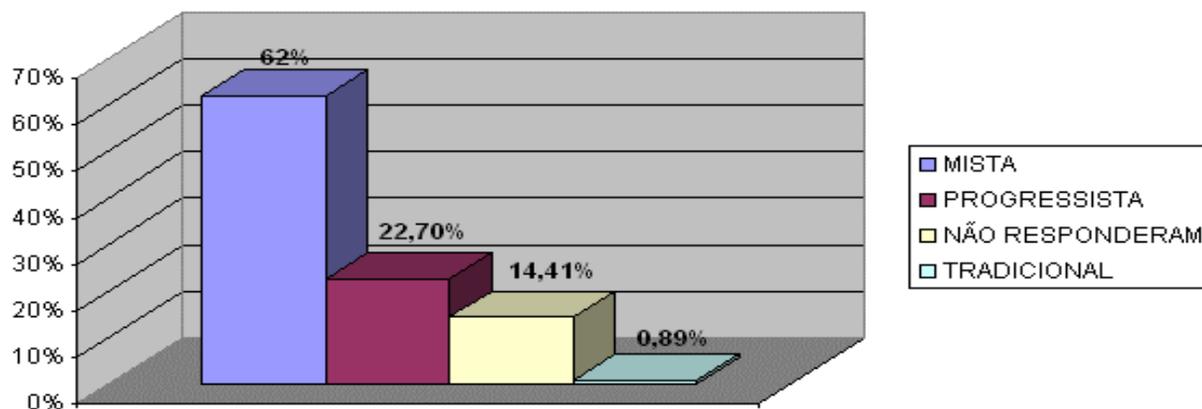
- atual e adequada 9 (3,93%)

- linha pedagógica da RME 4 (1,74%)

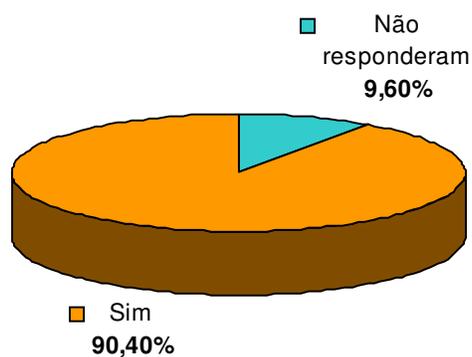
- proposta de análise crítica 7 (3,05%)

- proposta participante 3 (1,31%)

- não justificaram 24 (10,48%)



7. Utiliza outros materiais em sala de aula além do LD? Quais?



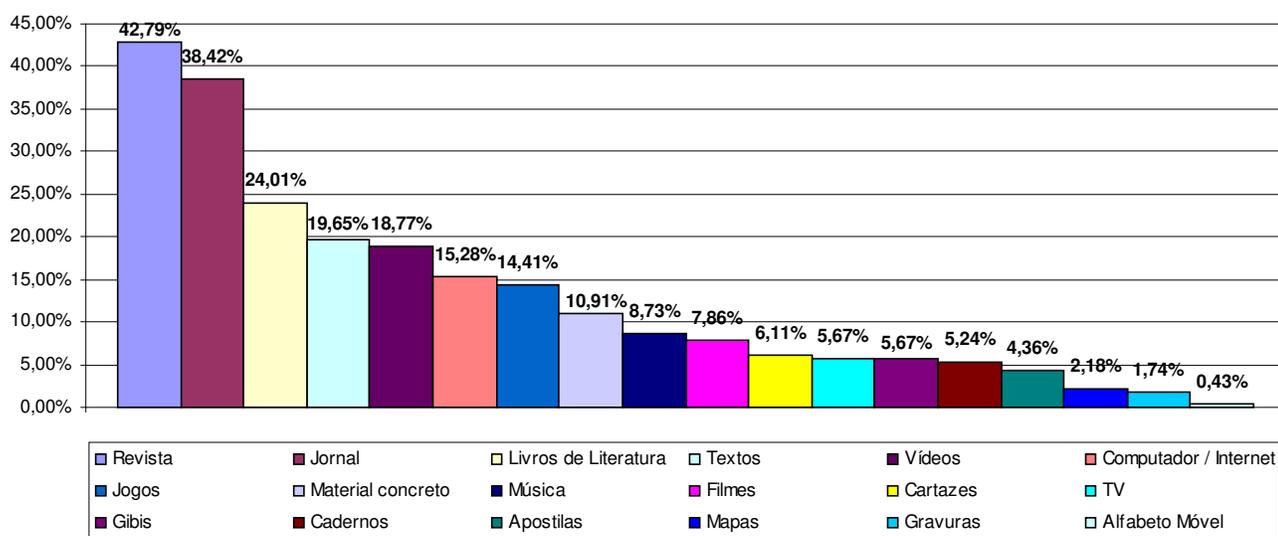
NÃO RESPONDERAM 22 (9,60%)

SIM 207 (90,40%)

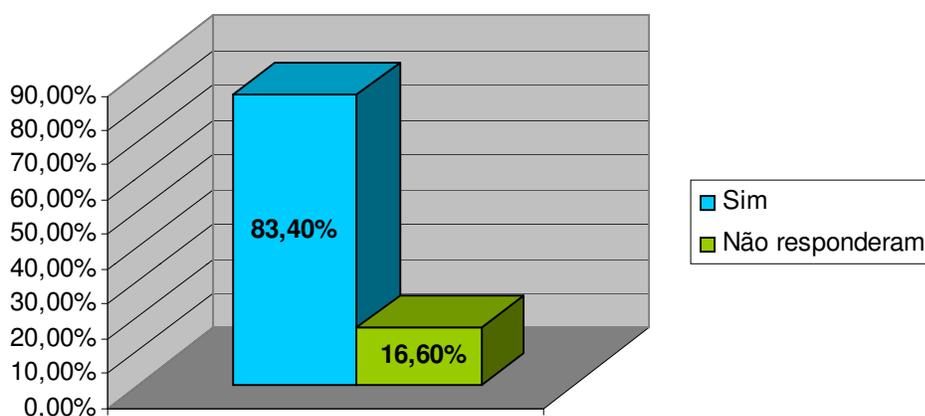
- a. Filmes 18 (7,86%)
- b. Textos 45 (19,65%)
- c. Apostilas 10 (4,36%)
- d. Gravuras 4 (1,74%)
- e. Cadernos 12 (5,24%)
- f. Música 20 (8,73%)
- g. Jornal 88 (38,42%)
- h. Revista 98 (42,79%)
- i. Livros de Literatura 55 (24,01%)

- j. TV 13 (5,67%)
- k. Computador / Internet 35 (15,28%)
- l. Gibis 13 (5,67%)
- m. Mapas 5 (2,18%)
- n. Material concreto 25 (10,91%)
- o. Vídeos 43 (18,77%)
- p. Cartazes 14 (6,11%)
- q. Jogos 33 (14,41%)
- r. Alfabeto móvel 1 (0,43%)

Total: 229 professores (100%)



8. Os livros recebidos do MEC são utilizados em sala de aula? Por quê?

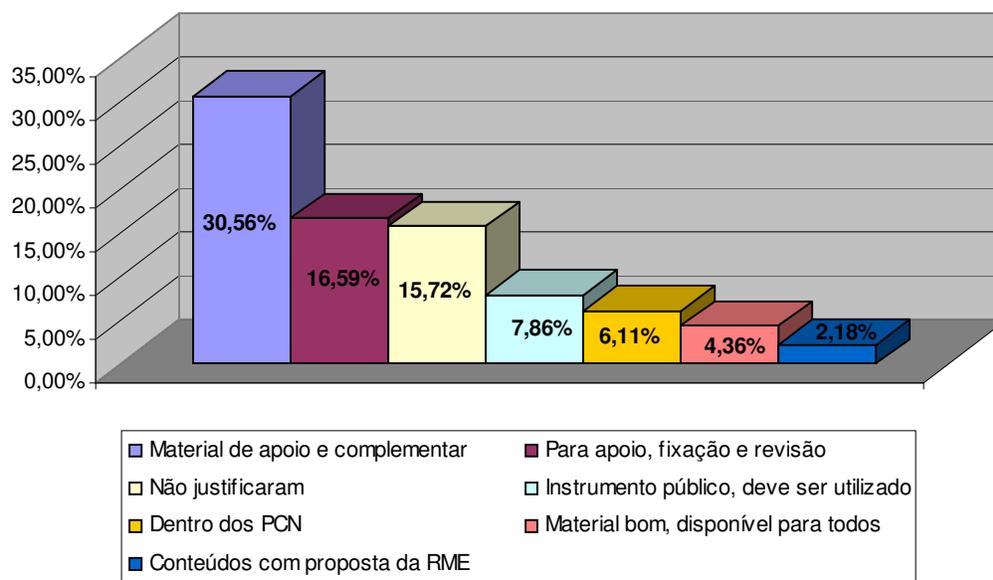


NÃO RESPONDERAM 38 (16,60%)

SIM 191 (83,40%)

- material bom, disponível para todos 10 (4,36%)
- para apoio, fixação e revisão 38 (16,59%)
- conteúdos com proposta da RME 5 (2,18%)
- instrumento público, deve ser utilizado 18 (7,86%)
- material de apoio e complementar 70 (30,56%)
- dentro dos PCN 14 (6,11%)
- não justificaram 36 (15,72%)

Total: 229 professores (100%)



9. Acha importante participar do processo de escolha dos LDs?

Por quê?



NÃO RESPONDERAM 34 (14,85%)

SIM 195 (85,15%)

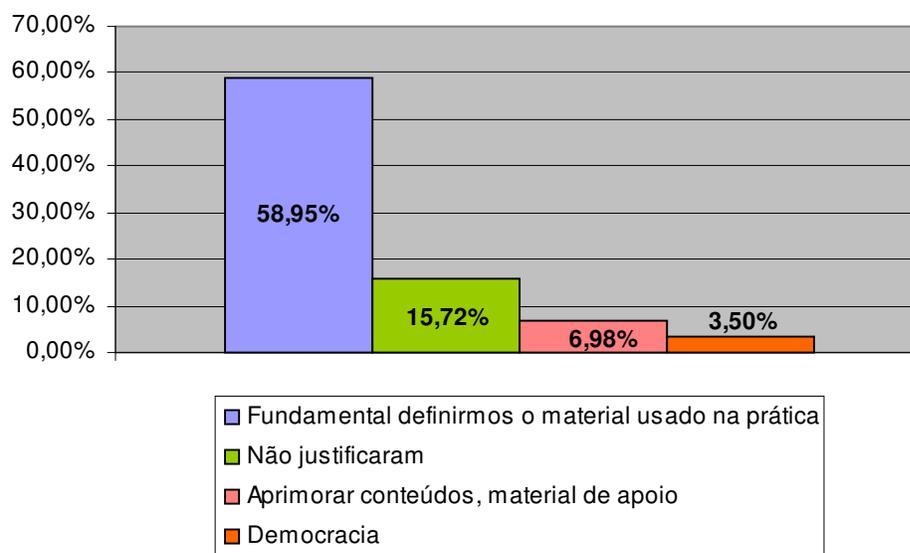
- fundamental definirmos o material usado na prática 135 (58,95%)

- democracia 8 (3,50%)

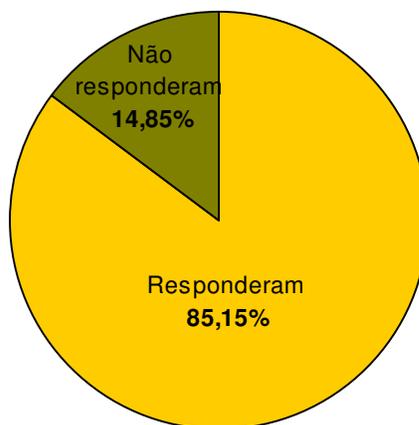
- aprimorar conteúdos, material de apoio 16 (6,98%)

- não justificaram 36 (15,72%)

Total: 229 professores (100%)



10. Escreva três critérios que considera essenciais na escolha do livro didático:



RESPONDERAM 195 (85,15%)

1) proposta metodológica 43 (18,77%)

2) conteúdo e textos atuais 144 (62,88%)

3) apresentação das atividades 31 (13,53%)

4) linguagem e vocabulário acessível 27 (11,79%)

5) currículo do autor 4 (1,74%)

6) realidade da escola 6 (2,62%)

7) tamanho da letra 25 (10,91%)

8) de acordo com PCN 18 (7,86%)

9) espaço para o aluno responder às atividades 8 (3,49%)

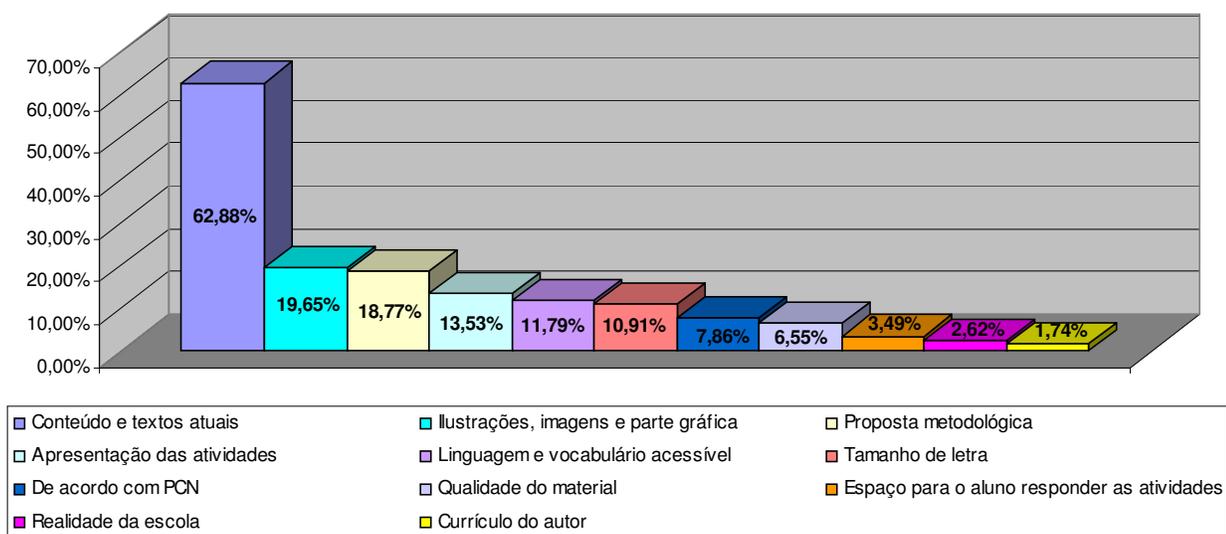
10) qualidade do material 15 (6,55%)

11) ilustrações, imagens e parte gráfica 45 (19,65%)

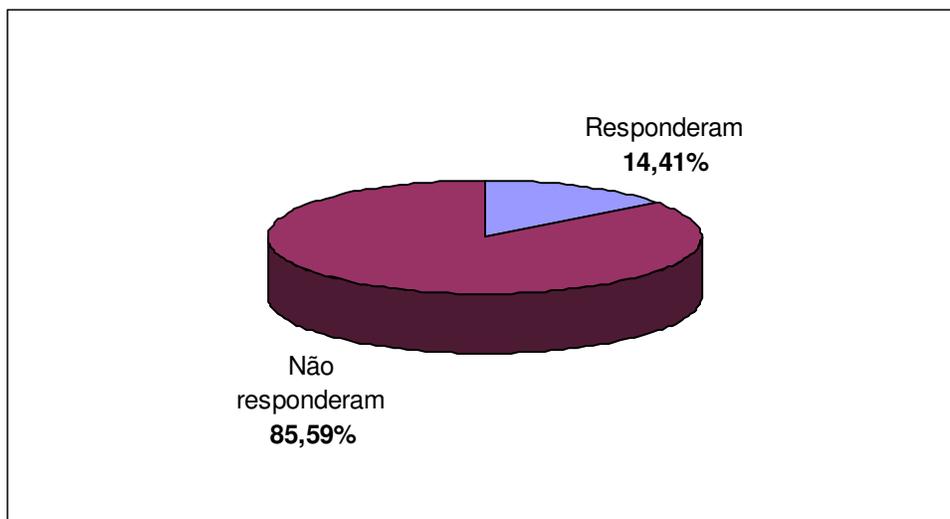
Total: 366 marcações

NÃO RESPONDERAM 34 (14,85%)

Total: 229 professores (100%)



11. Observações que queira registrar:



RESPONDERAM 33 (14,41%)

- 1) o livro é um instrumento a mais
- 2) os LDs enviados pelo MEC são inferiores à demanda escolar
- 3) montar apostilas para contribuir no ensino
- 4) língua estrangeira deveria receber material didático do MEC
- 5) o MEC envia os livros não escolhidos pelas escolas
- 6) desperdício de dinheiro público em relação aos LDs, o final deles é na biblioteca ou vendidos como material reciclável
- 7) alguns livros de baixa qualidade

- 8) livros da 1.^a série deveriam ser impressos com letra em CAIXA-ALTA
- 9) livros deveriam ser consumíveis e de autores diferentes
- 10) perguntas repetitivas e desnecessárias
- 11) profissional deve educar com diversos recursos, não apenas livros
- 12) deveria haver a escolha por série de qualquer editora e não coleção fechada

NÃO RESPONDERAM 196 (85,59%)

Total: 229 professores (100%)