

Escolha do livro didático e pluralidade metodológica

Sumário

I. Mudanças no PNLD

1. Dos estrelados aos excluídos
2. Resultados gerais
 - a) De 1^a a 4^a
 - b) De 5^a a 8^a

II. O que dizem os especialistas

1. Sobre o livro didático
2. Sobre a escolha do livro no PNLD
3. Sobre a opinião dos professores
 - a) O *Guia de Livros Didáticos* esquecido nas escolas
 - b) As menções e as contradições
 - c) Os fatores e critérios considerados importantes pelo professor
 - d) O que condiciona os padrões de escolha
4. Comparação entre a obra preferida e a preterida
5. Alfabetização: tradição x inovação

III. O Brasil é plural

1. A base é o professor
2. O direito à pluralidade

Escolha do livro didático e pluralidade metodológica

I. Mudanças no PNLD

1. Dos estrelados aos excluídos

Desde 1996, a Secretaria de Educação Básica vem coordenando o processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD, em parceria com algumas universidades públicas. A cada três anos os editais são publicados, com as regras para inscrição e critérios de avaliação.

Alfabetização, Língua Portuguesa, Dicionário da Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e História e Geografia são as áreas contempladas pelo programa. O objetivo da avaliação é garantir que os alunos recebam obras de qualidade que o auxiliem eficazmente no aprendizado. Um *Guia de Livros Didáticos* é preparado para ser distribuído nas escolas, com as resenhas das obras e os critérios de avaliação, para subsidiar o trabalho de escolha do professor.

De 1996 para cá, algumas mudanças ocorreram no processo de avaliação.

Em 1997, é extinta a FAE e o Programa Nacional do livro Didático passa a ser responsabilidade do Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. As menções adotadas, que vão vigorar até 2004, são: **Recomendado com Distinção - RD** (propostas pedagógicas criativas e instigantes); **Recomendado - R** (obras satisfatórias, que atendem aos critérios mais relevantes); **Recomendado com Ressalva - RR** (têm qualidade mínimas, mas também têm problemas); **Não Recomendado - NR** (obras conceitualmente insuficientes, com impropriedades); **Excluído - E** (erros conceituais, preconceitos ou discriminação, desatualização). Nesse ano é publicado o primeiro *Guia* e os professores ainda tiveram a possibilidade de optar por uma obra não recomendada. Avaliaram-se 466 livros didáticos de 1ª a 4ª série, das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, dos quais: 63 foram recomendados, 42, recomendados com ressalva, 281 foram não recomendados e 80, excluídos. Somados estes dois últimos números, percebe-se que 77,47% dos livros não foram considerados adequados (ver quadro a seguir).

Em 1998, dentre 454 livros de 1ª a 4ª avaliados, nas áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, houve 19 **RD**, menção que nem ocorrera em 1997, 47 **R**, 101 **RR**, 211 **NR** e 76 **E**. Note-se a diminuição no número de **NR** e de **E**, em relação ao ano anterior. Determinou-se, em 98, que a vida útil do livro seria de três anos. Por essa razão, nos intervalos, realiza-se apenas a reposição dos exemplares.

A partir de 1999, a menção: **Não Recomendado** foi retirada do processo de avaliação. Pela primeira vez, avaliaram-se livros de 5ª a 8ª série nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia. Dos 438 títulos

Artigo redigido por: **Maria Silvia Gonçalves**

analisados, 6 foram **RD**; 61, **R**; 151, **RR** e 220, **E**. Chama, novamente, a atenção o alto número de obras excluídas (220 em 438).

Em 2001, foram avaliados livros de 1ª a 4ª série nas áreas de Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Das 569 obras inscritas, 35 foram **RD**; 76, **R**; 210, **RR** e 248, **E**. Realizou-se, também, a avaliação de dicionários para 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Foram avaliados 35 dicionários dos quais 6 foram **RD**; 6, **R**; 11 **RR** e 12, **E**. Melhora o percentual de aprovados, mas ainda é bastante significativa a desaprovação.

Em 2002, as inscrições ocorreram por coleção (e não mais pelo livro isolado). Das 104 coleções inscritas, 4 foram **RD**; 18, **R**; 43, **RR** e 39, **E**. Repete-se o alto percentual de obras excluídas ou recomendadas com ressalvas.

Em 2004, foram retiradas as “estrelas” com as quais, metaforicamente, se disfarçavam os conceitos. A mudança ocorreu sob a alegação de que o professor deveria pautar sua escolha pela leitura detalhada das resenhas e não simplesmente pela observação do número de estrelas recebido. Foram avaliadas 260 coleções de 1ª a 4ª série, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Livros de Alfabetização, Livros Regionais de História e Geografia e Dicionários, das quais 12 foram **RD**; 60, **R**; 112, **RR** e 76, **E**. Dos dicionários, entre 19, 1 foi **RD**; 5, **R**; 10 **RR** e 3, **E**. Vale ressaltar o grande aumento do número de inscrições.

Em 2005, novas mudanças alteram a classificação das obras, que passam a ser **Aprovadas** ou **Excluídas**. Das 129 coleções de 5ª a 8ª série, inscritas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, 92 coleções foram aprovadas e 37 coleções excluídas.

2. Resultados gerais

Os quadros a seguir, retirados do *site* do MEC, resumem os resultados:

a) De 1ª a 4ª:

PNLD	Obras Inscritas	Recomendadas	Não Recomendadas Excluídas
PNLD/1997	466 livros	105 (22,53%)	livros 361 (77,47%)
PNLD/1998	454 livros	167 (38,46%)	livros 287 (61,54%)

PNLD/2001	569 livros	321 (54,41%)	livros	248 (43,59%)	livros
PNLD/2004	260 coleções	184 (71%)	coleções	76 (29%)	coleções

b) De 5^a a 8^a:

PNLD	OBRAS INSCRITAS	RECOMENDADAS	NÃO RECOMENDADAS/ EXCLUÍDAS
PNLD/1999	438 livros	218 (49,77%) livros	220 (50,23%) livros
PNLD/2002	104 coleções	65 (62,50%) coleções	39 (37,50%) coleções
PNLD/2005	129 coleções	92 (71,3%) coleções	37 (28,7%) coleções

A diminuição nos percentuais das obras excluídas ou não recomendadas mostra que o mercado editorial reorganizou-se em função das exigências dos avaliadores, lançando livros mais alinhados às concepções dos avaliadores, principalmente no que se refere à **metodologia**, critério que passou a figurar com os demais a partir de 1999. Todavia, essa mudança nos meios editoriais não significa que houve, também na sala de aula, transformações imediatas, com adesão de alunos e professores às novas concepções metodológicas representadas pelas novidades dos livros didáticos. Esse aspecto será visto a seguir.

II. O que dizem os especialistas

1. Sobre o livro didático

Segundo FREITAG, COSTA e MOTTA (*O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 22) é no mínimo intrigante o fato de apenas “técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem as qualificações ou especializações necessárias e sem uma legitimidade que os autorize a definir uma política que hoje afeta aproximadamente trinta milhões de crianças brasileiras e mais de um milhão de professores” participarem do processo decisório sobre o livro didático.

Afirmam as autoras: “em outras partes do mundo, equipes de cientistas e pedagogos, técnicos de editoração, associações de pais e mestres, organizações de alunos etc., participam ativamente na definição dos conteúdos dos livros didáticos, sua produção e distribuição nas escolas e nos processos decisórios em geral” (op.cit. p. 22). E citam exemplos do que ocorre em algumas partes do mundo: na Alemanha, são comissões mistas formadas por representantes políticos e civis, bem como representantes das editoras que tomam as decisões; nos países do Leste, os livros são testados por quinze anos antes de serem difundidos; nos Estados Unidos, são cientistas, professores, equipe de autores e editores, juntamente com representantes do Estado, quem opina.

As autoras discutem, ainda, o pouco interesse dos estudiosos pelo livro didático e seu papel dentro de uma política educacional (ressalve-se que o livro é de 1997). Reconhecem que o interesse e o controle exercidos pelo Estado brasileiro sobre o livro didático é um forte indicador de que se busca uma compensação das desigualdades sócio-econômicas por meio de políticas públicas assistencialistas.

2. Sobre a escolha do livro no PNLD

Mais recentemente, BATISTA e COSTA VAL (*Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004) publicaram resultados de seis estudos encomendados pelo MEC/SEF, em 2001, cujo objetivo era tentar compreender os mecanismos que regem a escolha do livro didático proposta pelo PNLD. O Ceale da FE da UFMG se encarregou de três deles, referentes à escolha, em 2000, dos livros de Alfabetização e Português; a Unesp encarregou-se da escolha de Estudos Sociais; a UFPE, de Matemática e a USP, de Ciências. A coordenação geral foi de Antonio Augusto Gomes Batista.

As mudanças ocorridas no PNLD fazem parte de um movimento mais amplo na criação de instrumentos de controle curricular que inclui, além da avaliação prévia dos livros que os professores escolhem no Programa, a elaboração e a implantação dos PCN e a realização de avaliações periódicas dos alunos da educação básica. Como os programas governamentais criaram uma forte dependência do setor editorial em relação a compras de livros, a avaliação

tornou-se uma barreira para a venda. Editar livros didáticos passou a ser uma atividade arriscada, não só pela razão já apresentada, mas também pelo encolhimento da venda no mercado devido à migração de alunos das escolas particulares para a pública e pelo crescimento da venda de apostilas dos grandes grupos empresariais.

Ao comparar a produção avaliada em 1999 com a de 2002, o autor percebe, que, com exceção das áreas de Português e Ciências, houve diminuição no volume de títulos. Como estratégia para vencer essa barreira, as editoras renovaram títulos e autores (45,85% de novos), deixando de investir na reelaboração de obras excluídas, cuja reformulação exigiria grandes esforços. Alteraram-se, também, os processos de autoria, que passam a ser coletivos e a predominância masculina (56,34% em 1999 e 49,76% em 2002) decresce, principalmente nas áreas de História e Matemática.

Todas essas mudanças demonstram que o Programa repercutiu na produção do livro didático, instrumento cotidianamente presente nas salas de aula. A avaliação é um instrumento de controle porque: a) seleciona conteúdos e a transposição didática; b) legitima sua ação escolhendo para a avaliação especialistas dotados de capital de autoridade; c) produz o *Guia do Livro Didático* para orientar o professor em sua escolha. Ressalte-se que este último, **o professor, diretamente interessado no processo, não é consultado em nenhum momento.**

A maior prova de que os interesses e as expectativas do professor são totalmente diferentes dos demais participantes do processo está no resultado das escolhas:

- Professores escolhem obras com menções mais baixas; Enquanto a categoria NR foi utilizada, predominou. Com sua extinção, a escolha migrou para RR.
- A partir de 2001, diminui a escolha dos títulos RD e aumenta o número de R; Todas as áreas, com exceção de Matemática, escolhem os livros de menções mais baixas. Em Português e Alfabetização aumentam essas menções entre 98 e 2001. A categoria RD passou a exercer efeito negativo na escolha.
- Escolhem um conjunto reduzido de títulos e concentram-se em algumas editoras; As escolhas recaem em determinados títulos de algumas editoras: em 98: FTD, Scipione, Nacional e Ática; em 2001: FTD, Saraiva, Ática e IBEP (em ordem decrescente); escolha de Português apresenta grande dispersão de títulos.
- Mudam as escolhas entre os dois atendimentos; Os preferidos em 98 não o são em 2001.

3. Sobre a opinião dos professores

Para se pesquisar qual o comportamento do professor diante de suas escolhas do livro didático, em 2001, um questionário de cinco partes (em que as

duas primeiras caracterizavam a escola e professor; a terceira e quarta se referiam ao processo de escolha; a quinta ao uso do livro) foi aplicado a 293 professores de 44 escolas urbanas em 16 estados (os seis mais representados, em ordem crescente são: RS, GO, SC, SP, PE e MG).

Consideraram-se alguns padrões de resposta, desprezando-se as muitas nuances possíveis, uma vez que o referido questionário era bastante extenso e detalhado. A maioria dos docentes é do sexo feminino, faixa etária entre 31 e 50 anos, com 6 a 15 anos de magistério. Um em cada quatro não tem diploma universitário. Dentre os 293, 88,7% desconhece total (31,51%) ou parcialmente (57,19%) o processo de avaliação de livros.

Ressalve-se que o questionário era bastante extenso e não foi preenchido de forma completa pelos professores que alegaram falta de tempo. Por essa razão, a quinta parte dos questionários foi desconsiderada na análise.

a) O *Guia de Livros Didáticos* esquecido nas escolas

Dos professores consultados, 32,88 utilizaram o *Guia* e 62,67 não o utilizaram. Dos que não o utilizaram, 31,85 não o fizeram absolutamente; 22,26% só procuraram no *Guia* o código para fazer o pedido e 8,56 o utilizaram com outras finalidades.

Razões por que esses professores não consultaram o *Guia*:

- O *Guia* não chega à escola ou não chega a tempo de ser consultado com calma;
- A escola não disponibiliza o *Guia* para os professores; só coordenadores ou diretores têm acesso a ele.
- A escola disponibiliza, mas os professores não conhecem o processo e não o consultam por o acharem “difícil” ou por não terem tempo.
- Os professores preferem analisar os livros diretamente; só depois da escolha é que vão verificar se o livro escolhido consta do *Guia*.
- Parte dos professores está afastada na época da escolha ou veio remanejada de outros cargos ou de outras escolas.

Os professores não vêm no *Guia* um instrumento importante para a escolha. Ele fica na escola, mas não é consultado. É visto como uma ameaça à independência e autonomia dos professores

b) As menções e as contradições

Os professores alegaram preferir livros RD (41,10%), por serem os melhores, mas, curiosamente, nos pedidos, 65,42% escolheram obras RR. Muitos não responderam à questão (45,21% deixaram a questão relativa à concordância ou não com a avaliação em branco). Alguns (18 entre 293) afirmaram “não se deixar levar

pelas estrelas” e usar outros critérios, como a “adequação à realidade do aluno” ou “ao contexto da escola”. Na realidade, o professor vê com reserva as inovações conceituais e pedagógicas dos livros RD, considerando-as muito distantes da realidade “do aluno”. Cria-se um campo de tensão entre aquilo que os “especialistas” ou “teóricos” julgam importante e o que o professor adquire com sua prática diária, o “saber-fazer”. Os livros bem avaliados são “bons”, mas não o são para ele e seus alunos.

c) Os fatores e critérios considerados importantes pelo professor

O processo de escolha do livro se deu coletivamente, em muitas escolas. Em algumas, a decisão ocorreu em âmbito municipal. Destaca-se o predomínio da escolha em série, o que revela falta de continuidade do trabalho e de comunicação com os outros profissionais das outras séries. Quanto ao fato de receber orientações externas, as interferências da Secretarias de Educação (que ocorrem com frequência) foram fortemente rejeitadas por mais de 30% dos professores. Igual rejeição se verifica a reuniões com autores (39,73%) e a orientações pedagógicas dos editores (34,59%) antes da escolha.

Tanto em Português como em Matemática, fatores considerados importantes são: o conhecimento anterior da coleção didática (28,77%) e a distribuição, pelas editoras, do material a ser analisado. A diferença é que os professores de Matemática (38,70) valorizam as resenhas do *Guia* e a classificação das obras. Essa diferença se evidencia quando se considera que 81,05% dos professores de Português escolheram obras de menção mais baixa, enquanto 60,76% dos professores de Matemática escolheram obras de menção mais alta.

Em Português, os docentes consideraram critérios importantes, nesta ordem: a) diversidade e tipos das atividades e exercícios e b) os conteúdos (52,74%). Além disso, ainda consideraram: c) metodologia; d) adequação aos PCN; e) ilustrações; f) adequação ao nível médio dos alunos; g) adequação do livro ao projeto da escola; h) textos complementares, glossários, bibliografia; i) ajuda na preparação de aulas e seqüência no conteúdo; j) número de unidades e sua distribuição no ano letivo.

Há contradições com relação a alguns aspectos: a “adequação da obra à escola”, citada como critério importante nas questões que criticavam a avaliação do MEC não é levada em consideração como critério no momento da escolha. Outra atitude causa estranheza: se o professor elege como item principal a “diversidade de atividades e exercícios”, preocupando-se com as rotinas didáticas que facilitam a prática docente num contexto de deterioração das condições de trabalho (o professor atua; em seguida, o aluno faz exercícios e assim se organizam os fazeres) por que outros critérios como “facilidade na preparação de aulas” e “seqüência de conteúdo” são menos valorizados? Por fim, é estranho que “conteúdos” sejam tão valorizados (segundo lugar) quando se caminha para a aquisição de habilidades de caráter procedimental e “leituras complementares” tão pouco consideradas, quando se busca, mais do que nunca, a formação do leitor.

Quanto à Matemática, praticamente repetem-se os critérios, principalmente os dois primeiros, refletindo uma tendência dos professores de preservar o antigo esquema didático que consiste em expor um assunto, comentá-lo, pedir a realização de exercícios aos alunos e corrigi-los. É o “eixo da transmissão”, que se opõe ao “eixo do aluno” em que se espera que este descubra, induza ou infira regras ou princípios. Dessa maneira, o professor avalia o livro de acordo com as necessidades decorrentes de suas condições (ou falta de) e das práticas que domina, o que pode explicar a pouca importância dada ao Manual do Professor.

De modo geral, Batista considera que as repercussões do sistema de avaliação dos livros são positivas, uma vez que os erros conceituais e algumas formas de preconceito ou proselitismo foram banidos do livro didático, novos autores surgiram e a qualidade da produção aumentou sensivelmente.

Por outro lado (e aqui temos uma outra contradição) todo esse movimento no mercado editorial não teve correspondência entre aqueles que consomem o livro, o que vem comprovar, segundo Batista, que “os livros e os textos, por si mesmos, não mudam as pessoas nem suas práticas; que eles ‘só pregam aos já convertidos’ e que uma atenção efetiva do Estado às escolas, aos professores, a sua formação e a suas condições de trabalho é [...] uma condição necessária para o sucesso de sua política em relação ao livro didático.” (op. cit. p. 70-1).

d) O que condiciona os padrões de escolha

COSTA VAL *et alii* selecionaram 24 escolas de porte médio, com características distintas, em 15 cidades (entre elas: Joinville, Rio Branco, Maceió, Salvador, Recife, BH, Rio) de 11 Estados para investigar os processos de escolha dos livros didáticos na área de Alfabetização e Português. Buscou-se um mosaico diversificado entre as escolas que atendem camadas populares e são predominantemente urbanas. Quanto aos recursos tecnológicos informatizados e salas de leitura ou bibliotecas, concentram-se nas escolas do eixo Centro urbano/Sudeste/Sul. Nesse eixo também se concentram ideários pedagógicos de tendência construtivista, interacionista ou socioconstrutivista.

Selecionaram-se para as entrevistas, 149 professores de Alfabetização ou Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série. Nas regiões Norte e Nordeste é maior o percentual de professores sem licenciatura plena. Exigiram-se cinco anos de magistério, mas verificou-se a alta rotatividade dos profissionais.

Em 23 das 24 escolas, a análise dos livros é feita a partir do material fornecido pelas editoras (incluem-se aqui: catálogos em formato que imita graficamente o *Guia*; brindes; cursos e pessoal especializado para participar das escolhas) **e não pelo Guia** (96% dos casos) que, praticamente: a) não é consultado; b) é consultado apenas para se anotar o código; c) é consultado apenas pela equipe pedagógica. Dos 149 professores, só 18 o conheciam.

As razões que fizeram acontecer exatamente o contrário do que previa o MEC são várias: a) dificuldade de acesso ao Guia e falta de informação na escola;

b) falta de tempo; c) prazo muito pequeno entre a chegada do Guia e a escolha; d) poucos exemplares na escola. Além desses, outros argumentos mais “pesados” foram utilizados: e) informações não relevantes, que não caracterizam os livros; f) muito volumoso, o que dá “preguiça de abrir”; g) consulta é difícil devido à diagramação sobrecarregada; h) não é confiável, pois pode estar escondendo interesses comerciais escusos (os professores confundem a origem dos materiais: pensam que o material de divulgação das editoras é do MEC e vice-versa).

Outro fator condicionante são as reuniões (83% das escolas as realizam), diretamente coordenadas pelas secretarias (estaduais ou municipais, dependendo do caso) que ocorrem, inicialmente em pequenos grupos, para iniciar discussões, e depois em plenárias. Em 6 das 24 escolas, a participação dos professores ficou seriamente comprometida. Em outros casos, a equipe pedagógica se encarregou de orientar as decisões ou determinou um profissional mais experiente para fazê-lo.

Muitas vezes o professor não é chamado a opinar; outras, não trabalhava naquela escola no momento da escolha. A alta rotatividade do corpo docente e o desencanto generalizado com o processo (muitos não recebem o livro que escolhem) geram desinteresse e resistência ao processo, o que vem comprovar que **o Guia não está cumprindo o papel que deveria.**

No caso dessas 24 escolas, o critério mais citado pelos professores como importante na escolha foi: “adequação ao nível da clientela”. Chamam a atenção as expressões utilizadas na descrição do livro “ideal” para os alunos: “linguagem fácil”, “livros fáceis e curtos”, “textos fáceis”, “letras grandes”, tudo em razão do *déficit cultural* dos alunos de baixo nível socioeconômico: “os livros de muitas estrelas podem ser bons em si, mas não para esses alunos tão pobres que chegam às escolas sem saber nada de alfabetização” (op. cit. p. 89).

O que está por trás dessa aparente preocupação com o aluno, na verdade, é a resistência do professor a novas concepções teóricas que possam trazer dificuldades à sua prática, o que revela seu despreparo e as condições desfavoráveis à sua atualização e aperfeiçoamento profissional.

Quanto ao atendimento dos pedidos, das 24 escolas, apenas 11 receberam a primeira opção e 3 os da segunda. A insatisfação de não ver seu pedido atendido fez com que os professores solicitassem a compra de outros livros pelos pais dos alunos, em alguns casos para dar continuidade aos estudos com os mesmos livros utilizados nas séries anteriores. Algumas explicações para o não-atendimento seriam: a) os docentes escolheram livros excluídos; b) o MEC tenta manter o mesmo livro por quatro anos, mesmo que para isso tenha de rebaixar uma escolha R para RR; c) com o excesso de escolhas RR, o MEC resolve qualificar a remessa das obras, enviando algumas com menções mais altas.

Quanto às menções escolhidas, o padrão dominante é RR. Também predomina o uso dos livros com essa menção. Em Alfabetização, não houve escolha de RD. Em Português, uma escolha mínima correspondente a 6,89% do total. Houve uma pulverização de títulos, o que pode indicar multiplicidade de

Artigo redigido por: **Maria Silvia Gonçalves**

perfis de professores e alunos e de concepções teóricas e enfoques metodológicos. Nota-se o ressurgimento de obras (como *Vida Nova* e *Novo Tempo*) que são recicladas e novamente escolhida pelos professores. De um modo geral os livros de menções mais elevadas têm uma trajetória descendente.

As editoras que se destacam: na Alfabetização, FTD, Ática e Atual, com fatia idêntica: 20%; em 1ª a 4ª, Saraiva, com 24,14%, FTD com 20,69% e Ática com 13,79%.

Tentando entender os mecanismos das escolhas, as pesquisadoras não conseguem inferir padrões. Tanto na escolha dos R ou RD como dos RR, há escolas de pequeno e grande porte, de âmbito municipal e estadual, com poucos ou muitos recursos, com nível socioeconômico baixíssimo e médio. O denominador comum parece ser, apenas, a questão da **organização e consistência dos projetos pedagógicos. Onde estes não existem, o processo de escolha é mais conturbado**, fragmentado e contraditório. Interfere, também, negativamente, o fato de a escola ter organização híbrida (ciclos + séries).

A contradição está igualmente presente no uso do material escolhido. Das 24 escolas, apenas 4 haviam utilizado material recebido nos anos anteriores. Os professores mantêm fidelidade a certas obras, o que os impele a solicitar a compra pelos pais dos alunos de outros livros e a não utilizar os que são enviados pelo MEC. A permanência com certos autores evitam rupturas com a prática já adotada na sala de aula. Uma parcela confessa não estar preparada para a implementação de obras inovadoras (trazem traumas devido às dificuldades já enfrentadas com obras ditas construtivistas, para as quais não tinham e nem tiveram, posteriormente, nenhuma preparação).

As pesquisadoras fazem questão de frisar que não cabe uma postura simplista e crítica em relação à atitude dos professores por resistirem às menções mais altas. Deve-se tentar compreender as raízes históricas e sociais dessa resistência dos docentes às mudanças no sistema de ensino e respeitar o direito de utilizarem material didático adequado à sua formação, conhecimento e estilo. Deve-se considerar, também, que o livro didático é instrumento auxiliar e não exclusivo, sendo quase sempre complementado por outros suportes, considerados adequados à clientela pelo professor.

Por último, recomendam **mudanças** no gerenciamento do programa pelo MEC, para que a escolha possa ser plena e livre, o que incluiria: a) incremento e ampliação de programas de qualificação e formação continuada de professores e b) consolidação de projetos pedagógicos e de processo de gestão escolar. Além das mudanças, as autoras sugerem a **permanência de um leque amplo de escolhas**, de maneira que se possam contemplar múltiplos perfis de docentes em seus diferentes saberes e estilos.

4. Comparação entre a obra preferida e a preterida

Delia Lerner é uma pesquisadora argentina que foi convidada pela SEF para observar o Seminário: *Política do livro didático: desafios da qualidade – Avaliação do PNLD 1995-2002*, ocorrido em novembro de 2002. Apesar de achar que o livro didático é um instrumento importante na sala de aula porque: a) põe o aluno ao menos em contato com **um** livro; b) desperta interesse para outros livros porque cita textos de outros e os recomenda; c) ajuda o professor nas atividades que propõe, Delia questiona, a partir da pesquisa coordenada por Batista, o poder de transformação do livro didático no ensino da língua materna, mostrando-se pessimista quanto à aplicação das concepções propostas pelos PCN. Em seu artigo, ela compara duas obras: a coleção mais escolhida (*Viver e Aprender*, da Saraiva) avaliada como RR e a menos escolhida (*ALP*, da FTD) com as menções RD (1ª e 2ª séries) e R (3ª e 4ª).

Para fazer a comparação, a pesquisadora toma como ponto de partida três categorias: a) a concepção do objeto de ensino; b) a representação da criança como sujeito da aprendizagem; c) a representação do professor como destinatário das orientações do livro do aluno e do manual do professor.

Na análise do item a), Delia discorre sobre vários aspectos: o estudo da palavra, compreensão e produção de textos, noções gramaticais e ortográficas. Em todos os aspectos, ela demonstra diferenças profundas que seriam abreviadamente estas: o *Viver e Aprender* trabalha a palavra isoladamente, priorizando aspectos descritivos e normativos; usa o texto como pretexto para atividades da língua e, na compreensão, enfatiza a localização de dados por meio de questionários; na produção, as propostas são desatreladas dos gêneros, restringindo-se à escrita de “textos escolares”. Em *ALP*, a compreensão do texto ilumina a compreensão das palavras; para o texto são propostas atividades de interpretação oral e interpretação escrita, discussão e opinião crítica; na produção, levam-se em conta variados gêneros, além de se orientar o produtor (no caso, o aluno) no sentido de auto-avaliar-se, com critérios preestabelecidos. Fica evidente que *ALP* é considerada, pela pesquisadora, uma obra muito mais arrojada e condizente às novas concepções do ensino da língua. Por outro lado, é uma obra cuja aplicação é trabalhosa, uma vez que o professor não pode simplesmente “dar uma tarefa para o aluno fazer sozinho”. Nas interpretações, o professor precisa ouvir cada um, pois as respostas são abertas; nos trabalhos de grupo, é preciso monitorar as discussões; nos comentários é preciso haver intervenções contínuas do professor.

Mesmo o critério considerado o mais importante pelos professores na avaliação do “livro ideal” (quantidade e diversidade de atividades) não justificaria a escolha maciça do *Viver e Aprender* porque, embora a obra apresente um número muito maior de atividades que o *ALP*, elas são repetitivas e nada diversificadas. A identificação fica, então, por conta da coincidência da prática desses professores com a organização da obra, que prevê rotinas com a sucessão de ensino e prática e, posteriormente, a revisão.

No item b), em *Viver e Aprender*, nas séries iniciais, o aluno não é considerado um leitor: não lhe são dadas oportunidades de interpretar, opinar,

escolher. Apenas nas últimas séries é que ele poderá fazer algum tipo de crítica. Os textos são breves, reduzidos; há escassez de gêneros. Em *ALP*, desde o início, os alunos são considerados leitores capazes de controlar sua própria compreensão, exercendo o direito à crítica, à interpretação pessoal.

Quanto ao item c), no Manual de *Viver e Aprender* estão as respostas corretas a todos os exercícios propostas (segundo a pesquisadora, é como se houvesse uma pressuposição de que o professor não sabe as respostas). Apenas nas questões em que se pede um relato pessoal ou opinião aparece “resposta pessoal”. Em *ALP*, as orientações não são pontuais e sim voltadas para a obtenção de resultados qualitativos. Como as propostas são muito abertas, não há “certo” e “errado”. A própria fundamentação teórica do manual pressupõe um profissional preparado, diferentemente do *Viver* que usa, conforme a autora, um “discurso apegado à moda educativa”.

A pesquisadora cita como falha nas duas obras: a) a pouca valorização das imagens; b) a não observação das condições de produção (para quem e para que se escreve); c) a não consideração do aprendizado das noções gramaticais como processos construtivos.

O pior de tudo, segundo a autora é que, ao recusar uma obra como *ALP* por ser “difícil para o aluno”, o professor está subestimando a capacidade de aprendizagem das crianças, o que significa ignorar o potencial cognitivo delas e, o mais grave, comprometer o futuro escolar dessas crianças.

A autora encerra o artigo, entretanto, querendo ver o livro didático como apenas uma das ferramentas de trabalho. Quanto às incertezas enfrentadas pelo professor, sugerem-se: a) um **equilíbrio** entre as atividades (abertas x direcionadas; individuais x em grupo etc...); b) a **reflexão** sobre as práticas de leitura e c) a **sistematização** dos conhecimentos.

A autora sugere, ainda, que se ofereça ao professor um “**menu de propostas didáticas de curta duração**”, fascículos independentes organizados como antologias (de poemas, contos) ou fascículos sobre a região em que se vive, por exemplo.

Para concluir, a despeito de todas as diferenças existentes nas escolas, a pesquisadora acredita que o corpo docente só consegue fazer uma escolha acertada quando existe um **empreendimento institucional**, ou seja, quando há, na escola, uma equipe de profissionais autônomos e críticos, organizados e comprometidos com uma prática pedagógica significativa e com um **projeto coletivo para a escola**.

Fica claro que essas condições devem ser geradas por uma política educacional preocupada com a formação dos professores, com a formação dos formadores, com a inserção dos alunos no mundo letrado.

5. Alfabetização: tradição x inovação

Os três capítulos finais do livro organizado por Batista dedicam-se às obras de Alfabetização.

No capítulo 4, Ceris S. Ribas da Silva, assim como Delia, faz uma comparação entre obras: de um lado as inovadoras: *ALP* (FTD) e *Letra Viva* (Formato); de outro, as tradicionais: *Eu gosto de ler e escrever* (Nacional) e *Vida Nova* (FTD) e *Pipoca* (Saraiva). A análise busca entender por que os professores substituíram, em 2001 as obras com menção mais alta (escolhidas em 1998) por outras, que obtiveram a mais baixa classificação.

A pesquisadora faz, no início, uma explanação dos conceitos de “tradicionais” e “progressistas” segundo BERNSTEIN (*A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996). Para ele, não importa qual seja a metodologia: na prática pedagógica, sempre serão reproduzidas as desigualdades de classe já existentes. Ele fala em regras que regulam a prática pedagógica. Quando essas regras possuem critérios explícitos, ou seja, quando as relações de poder entre o professor e o aluno são bem claras, a prática é denominada “pedagogia visível”; quando as regras são implícitas, ou seja, quando o poder entre professor e aluno é disfarçado por dispositivos de comunicação, a prática é denominada “pedagogia invisível”. São visíveis as propostas pedagógicas tradicionais, associadas aos métodos de alfabetização (sejam analíticos ou sintéticos) presentes nas cartilhas. São invisíveis as propostas inovadoras, baseadas nas teorias interacionistas de aprendizagem, presentes nos livros de alfabetização.

A pesquisadora compara uma série de atividades, analisando exaustivamente as metodologias empregadas pelos dois grandes grupos de obras. Em resumo, a conclusão da autora é a de que o professor, para abrir mão de uma postura dominadora e controladora na relação com o aluno e assumir a “pedagogia invisível”, precisaria dominar as teorias cognitivas da aprendizagem que dão conta dos processos de construção do conhecimento pelo aluno. Numa interlocução real com o aluno, seria mais fácil ao professor perceber suas necessidades e dificuldades, o que poderia exigir um replanejamento constante de sua programação, em função das necessidades dos alunos. Mais trabalho, portanto, ao professor.

Sob esse novo enfoque, seria também necessário mudar a lógica do tempo, que não mais se concretizaria em função da transmissão dos conteúdos, mas em função dos ritmos de aprendizagem dos alunos. A mudança de “impositor de significados”, postura das práticas tradicionais, para “facilitador da aprendizagem”, postura das práticas progressistas exigiria uma nova dimensão para o trabalho do professor. Fica, assim, muito fácil entender por que os professores preferem retroceder e voltar às cartilhas tradicionais.

No capítulo 5, Isabel Cristina Alves da Silva Frade compara duas escolas nas quais realiza estudos para entender as motivações dos professores para as escolhas dos livros. Isabel faz uma discussão a respeito de uma nova concepção de leitura que extrapola as paredes da sala de aula e se espalha por todo o entorno cultural do aluno, em diferentes suportes e gêneros (cita como exemplo o desenvolvimento

de projetos interdisciplinares nas escolas). A disputa entre o livro e outros materiais de uso social na alfabetização está criando uma diferenciação entre materiais que foram “feitos para ler” e materiais que foram “feitos para ensinar a ler”.

A autora discute, também a questão do método. Curiosamente, as mudanças nas metodologias educacionais vêm sempre materializadas no livro didático, de forma que os autores desses livros é que acabam por se encarregar de introduzir as novidades. Ela acredita que é preciso rever posturas radicais. Mesmo os métodos globais, em algum momento, tiveram de fazer concessão ao processo de decifração, o que talvez explique uma flexibilização dos professores que acabam voltando a algumas concepções ditas tradicionais. Nesse sentido, a autora (como as anteriores) sugere um **equilíbrio**, reconhecendo que a aprendizagem da decodificação é uma etapa fundamental do aprendizado e que este não ocorre sem uma instrução explícita.

Isabel afirma que as escolas vêm tentando resolver seus antigos dilemas adotando metodologias inovadoras e que essa atitude está refletida na produção dos livros didáticos. Afirma, ainda, que é preciso ficar atento para não se deixar ofuscar pelas “certezas absolutas”.

No sexto e último capítulo do livro, Sara Mourão Monteiro começa mostrando a influência da avaliação do MEC no mercado editorial nos livros de Alfabetização e considera essa mudança positiva. Em 98, apenas 17,6% dos livros inscritos vinculavam-se aos pressupostos da psicogênese da língua escrita, enquanto 78,4% se identificavam com os métodos tradicionais de alfabetização. Em 2001, a tabela se inverte: estes últimos representam 29,4%, enquanto os inovadores representam 52,9%, além dos 17,6% que se encontram numa posição intermediária.

Ela nos faz lembrar que mudanças no perfil pedagógico de livros didáticos não é um fenômeno novo, já vêm ocorrendo desde a década de 1910, 1920. Movimentos de inovação pedagógica ocorrem de maneira conflituosa, às vezes com retomada de antigas práticas, bastante enraizadas. Segundo ela, criam-se mecanismos nas escolas que são seculares e cristalizam o papel e o fazer do professor. As mudanças de paradigmas só ocorrem por meio de uma **construção coletiva, capaz de tornar o espaço e o tempo da sala de aula mais flexíveis à reflexão da própria prática do professor**. Como as mudanças são lentas, o mercado editorial explora o fenômeno, perpetuando publicações consideradas pelos estudiosos como ultrapassadas. Isso explicaria, igualmente, a pouca receptividade de livros como o *ALP* e o *Letra Viva* que têm características pedagógicas e editoriais semelhantes.

III. O Brasil é plural

1. A base é o professor

Nos vários artigos que compõem o livro de Batista, é possível encontrar um denominador comum: a decisão (ou a omissão) dos professores no momento da escolha não é um gesto isolado. Decorre de uma tomada de posição coletiva e esta será tanto mais acertada quanto forem os profissionais preparados e afinados com um objetivo maior que é a melhoria da qualidade de ensino. Para isso é preciso que o profissional da educação recupere sua auto-estima, a confiança em seu trabalho e a crença de que, com ele, é possível provocar transformações. É preciso que se sinta um elemento participante do processo e não apenas um cumpridor de tarefas. É preciso que deixe de ser monitorado pelas instâncias superiores. **Ele não pode formar um aluno autônomo se não tiver autonomia para decidir como quer dar suas aulas.**

Os teóricos defendem uma postura de diálogo com o aluno alegando que só na interlocução é possível proporcionar a construção do conhecimento. Deve-se, sobretudo, visar à formação da subjetividade do aluno, afirmam. Por outro lado, não reconhecem na figura do professor o **outro sujeito** envolvido no processo. Não reconhecem suas inseguranças, seus medos, sua vulnerabilidade diante de situações em constantes mutações.

Repetem-se, nos vários artigos, a necessidade de um grande investimento na formação e atualização do professor para que as mudanças necessárias e urgentes na educação não se arrastem por anos a fio. As avaliações de alunos do ensino básico, promovidas por instituições de prestígio, têm revelado que o nível de aprendizado de nossos estudantes está muito aquém do desejável. É inadiável um movimento de diagnóstico e recuperação dessa situação.

Por outro lado, impor as mudanças “de cima para baixo” não produz os resultados desejados. A implementação dos PCN, sem a devida preparação dos principais envolvidos no processo educacional, encontrou a relutância dos professores. Da mesma forma, o professor resiste a adotar as obras recomendadas por especialistas, argumentando que elas não se aplicam à realidade de seus alunos (para não dizer deles mesmos). Ainda que o professor mude seu discurso e se assuma “construtivista”, por exemplo, será apenas uma estratégia de sobrevivência. Em sua mente, em sua atuação, há hábitos há muitos anos arraigados, difíceis de abandonar.

O MEC precisa começar as mudanças em suas bases, respeitando as idiosincrasias dos professores, suas preferências e os saberes adquiridos pela prática docente, dando-lhes o tempo e o espaço necessários para a reflexão sobre sua prática. Caso contrário, a dicotomia: pesquisador x professor continuará existindo, sem que um possa colaborar com o outro, sem que ambos ajam de modo a perseguir um objetivo comum. Ser pesquisador é analisar; ser professor é

defrontar-se com a necessidade de tomar decisões a cada minuto de seu dia-a-dia. A pesquisa não pode e não consegue dizer ao professor o que ele deve fazer na sala de aula. Por sua vez, ele faz o que é possível, em determinadas condições de trabalho. A utilização dos resultados de uma pesquisa exige condições ideais, que não são as condições normais da sala de aula. E o professor se interessa pelas pesquisas que fazem sentido também para outras pessoas, não apenas para o pesquisador.

2. O direito à pluralidade

Existe a pluralidade metodológica porque o Brasil é plural. Por mais que se busque a homogeneidade ou a uniformidade no ensino, impossível acreditar que um professor numa sala de aula da Amazônia deva trabalhar de forma exatamente igual a um professor de uma escola de uma metrópole. O país é multifacetado. Além dos fatores geográficos, as redes (municipal, estadual) também se diferenciam; há características culturais e problemas de ordem socioeconômica da clientela que interferem diretamente no processo; há, ainda, o quadro de professores, sua formação, sua ideologia e sua postura diante do projeto escolar e finalmente, a questão particular da gestão da escola.

Sendo assim, o “leque variado” a que se referem os autores dos artigos resumidos acima deve, realmente, ser oferecido aos professores, sem que se criem expectativas de que apenas os livros considerados “progressistas” ou “inovadores” sejam escolhidos. Quem está diante dos alunos e conhece a realidade deles é o professor. O eterno conflito entre a “tradição” e a “inovação” deve ser relativizado. A inovação não vale por si. Existem inovações boas, mas existem, também, inovações ruins. Não só porque é nova, uma teoria é melhor que outra. Só o trabalho diário do professor dirá se essa teoria irá se afirmar e se cristalizar. E, na verdade, o que está em questão não são os rótulos. O que importa saber é se o trabalho do professor ajuda o aluno a desenvolver seu conhecimento. A avaliação das práticas depende de seu efeito no aluno. Não importa se a pedagogia é nova ou antiga. O que importa é o aluno raciocinar; é ele descobrir que, para aprender, é necessário o desenvolvimento da sua própria função intelectual.

O professor sabe que nenhuma teoria dá conta ou descreve toda a complexidade de sua prática; cada uma pode iluminar algumas regiões, mas ele precisa ter referências múltiplas para, nas contingências do momento, tomar as decisões mais acertadas e enfrentar os riscos.

Para encerrar, cito um trecho de OLIVEIRA:

“A educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática. Entretanto, a tentativa de escolher uma só teoria como única referência para a compreensão do fenômeno educativo (e como única

Artigo redigido por: **Maria Silvia Gonçalves**

proposta que levaria à solução dos problemas concretos) é uma conduta bastante comum na área da educação no Brasil.

É importante destacar que essa idéia de escolha entre teorias coloca o educador numa situação bastante arriscada, particularmente dada a natureza aplicada de sua área de atuação. Pode levar a um consumo superficial da teoria tida como “a melhor” num determinado momento e à desconsideração de outras abordagens que poderiam ser igualmente enriquecedoras. Pode levar, também, a uma utilização simplificadora de princípios mal compreendidos e, ainda, ao abandono total da teoria em questão quando uma outra passar a ser considerada a melhor referência. Provavelmente a conduta mais fecunda seria o estudo de muitas perspectivas diferentes, no sentido do aprimoramento técnico do profissional e, portanto, de uma elaboração mais refinada de sua prática à luz das diversas abordagens estudadas. Diferentes teorias podem, certamente, trazer contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo.”

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 102-3.