Escolha de livros de 1ª a 4ª no PNLD: o que dizem os professores?

Antonio Augusto Gomes Batista*

Resumo

Este artigo analisa processos, instrumentos, critérios e princípios de escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª série, por professores de escolas públicas, no quadro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, examina declarações de uma amostra casual de docentes, obtidas por meio de questionário. Os principais resultados da análise evidenciam o papel secundário dos instrumentos utilizados pelo PNLD para orientar as escolhas e apreendem esquemas básicos de apreciação e de avaliação postos em prática pelos professores da amostra na escolha de livros de Português e de Matemática.

Palavras-chave: livros didáticos, professores de 1ª a 4ª série, políticas educacionais

* Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Professor da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e do CNPq. Desde 1997, o autor vem colaborando com Ministério da Educação, como consultor em suas ações e políticas dirigidas ao livro didático. E-mail: dute@fae.ufmg.br

Choosing textbooks for elementary school in the National Program of Textbooks (PNLD): what do the teachers say?

Abstract

In this article we analyze processes, instruments, criteria and principles that Brazilian public school teachers use for choosing textbooks. This possibility choice is part of a governmental program for evaluating, acquiring, and distributing textbooks (PNLD), which for all students enrolled in public schools receive free of charge. The analysis is made by examining data from a questionnaire applied at randon to elementary school teachers. The main results show that the instruments created by the PNLD to orient teachers' choices are not important in their view and action; the results also show the basic schemes of evaluation which teachers really use when choosing Portuguese and Mathematics textbooks for their students.

Key words: textbooks, elementary school teachers, public policies

Selección de libros de nivel primario en el PNLD: ¿qué dicen los profesores?

Resumen

Este artículo analiza procesos, instrumentos, criterios y principios de selección de libros didácticos de nivel primario, por profesores de escuelas públicas, en el cuadro Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Para ello, examina declaraciones de una muestra casual de docentes, obtidas por medio de cuestionarios. Los principales resultados del análisis evidencian el papel secundario de los instrumentos utilizados por el PNLD para orientar las selecciones y aprehenden esquemas básicos de apreciación y de evaluación puestos en práctica por los profesores de la muestra en la selección de libros de Portugués y de Matemáticas.

Palabras-clave: libros didácticos, profesores de nivel primario, políticas educacionales

Como os professores de 1ª a 4ª série das escolas públicas escolhem, no quadro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[1], os livros didáticos que utilizam? Sob que condições? Por meio de que critérios e de que processos? Que agentes participam dessa tomada de decisão? Que relações estabelecem com essa finalidade? De que modo os instrumentos de orientação propostos pelo Ministério da Educação (MEC) interferem na escolha?

[1] O PNLD é o programa por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) avalia, adquire e distribui livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. Informações gerais sobre o Programa, necessárias para a análise dos dados, podem ser encontradas no Anexo deste artigo; desenvolvimentos dessas informações são apresentadas nas notas de rodapé. Outras informações podem ser encontradas em Batista (2001).

Reunir elementos, por meio de estudos exploratórios, para buscar respostas a essas perguntas e permitir o desenvolvimento de investigações posteriores foi o objetivo de um conjunto de pesquisas desenvolvidas por diferentes equipes universitárias, por solicitação do MEC[2]. Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados de uma delas, dedicada à exploração de um levantamento de declarações de uma amostra de professores a respeito do processo de escolha feito em 2000 [3] e das condições mais gerais em torno das quais se organizou.

Essa investigação — é necessário enfatizar, de caráter exploratório — realizou sua coleta de dados durante os meses de junho e agosto de 2001, por meio de questionário aplicado a uma amostra casual de docentes. Essa amostra foi obtida pela aplicação desse instrumento em escolas que constituíram, para as diferentes equipes universitárias de pesquisa, campos de estudos de caso, de natureza, evidentemente, qualitativa, sobre o processo de escolha de livros de cada uma das áreas de ensino cobertas pelo PNLD.

Dados o contexto exploratório do estudo que aqui se apresenta, assim como a natureza da amostra obtida, não se supõe que seus resultados representem globalmente a realidade da escolha de livros por professores. Eles constituem antes um conjunto de hipóteses a respeito desse processo e de suas condições; a principal ambição do trabalho é a de, com base nessas hipóteses, permitir investigações de maior abrangência e precisão.

Uma preocupação central guiou o desenvolvimento do estudo: são raras as pesquisas e investigações que, ao abordarem processos de escolha de livros didáticos, procuram apreender os pontos de vista dos docentes, os critérios e esquemas de apreciação e de avaliação que de fato utilizam ao optar por um livro. Desenvolvidos, em geral — como é o caso deste estudo — no interior de uma política mais geral de intervenção do Estado no campo educacional, ou, outras

[2] Por solicitação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), foram desenvolvidos seis estudos: o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG desenvolveu três deles, voltados para a apreensão de padrões de escolha, para a análise de declarações de docentes sobre o processo de escolha (cujos resultados aqui se apresentam) e para a descrição e análise do processo de escolha feito em 2000, na área de Português e Alfabetização; pesquisas sobre o processo de escolha nas áreas de Estudos Sociais, Matemática e Ciências foram desenvolvidos por equipes coordenadas, respectivamente, pela Unesp, pela UFPe e pela USP. A coordenação geral das investigações foi de minha responsabilidade e seus resultados foram apresentados em Batista (2002a).

[3] Em 2000, os professores escolheram os livros que seriam utilizados a partir de 2001. Os atendimentos do PNLD são trienais, para os livros de 2ª a 8ª série, e anuais, para os de 1ª série, já que estes são consumíveis.

vezes, no quadro de uma atenção privilegiada à formação de professores e à inovação pedagógica realizadas por instituições universitárias ou acadêmicas, esses estudos se limitam a verificar, na maior parte das vezes, a partir de um conjunto de categorias prévias decorrentes de uma política ou de uma intenção de formação ou inovação, o grau de proximidade ou distância entre estas e o processo de escolha realizado pelos docentes, sem, de fato, por isso, apreenderem as perspectivas dos professores a respeito desse processo e os princípios de apreciação e avaliação de manuais que realmente põem em prática.

No quadro mais geral que o originou — uma solicitação ministerial — este trabalho está submetido ao mesmo problema: em razão de seu interesse de servir de orientação a uma política pública, mas também em razão de sua natureza quantitativa e da inexistência de estudos prévios mais gerais sobre os pontos de vista dos docentes, teve de partir de categorias prévias (o conhecimento da avaliação de livros feita pelo Ministério, a utilização do *Guia de livros didáticos* que pretende orientar as escolhas[4], opiniões acerca dos fatores que devem ser levados em conta na avaliação de uma obra didática, dentre outras), que decorrem desse mesmo quadro de interesses e injunções que o originou. Por tudo isso, uma preocupação em evitar comparações entre o que supostamente deveria ser a escolha (amparada nessas categorias prévias) e aquela que efetivamente foi feita ou, pelo menos, declarada, pelos docentes, foi levada em conta e traduzida numa problematização acerca dos possíveis fatores ou condições que orientam esse processo e a ação do professor, bem como numa busca de apreensão dos princípios ou categorias de apreciação de livros utilizados, de fato, pelos professores.

Por último, é necessário precisar que, dadas suas características, levantamentos estatísticos como aquele em que este trabalho se baseou, particularmente em razão dos problemas — descritos mais à frente — decorrentes da extensão do questionário utilizado e de suas condições de aplicação, impedem a apreensão da diversidade e da heterogeneidade no interior da ocupação docente, tomada,

[4] Cf. Anexo: após a realização das avaliações dos livros encaminhados pelas editoras que desejam participar do PNLD (feita de três em três anos), o MEC publica o *Guia de Livros Didáticos*, destinado a orientar as escolhas dos docentes, por meio da apresentação de resenhas das obras recomendadas, agrupadas de acordo com a menção recebida na avaliação (*Recomendado com Distinção* (RD), *Recomendado* (REC) e *Recomendado com Ressalvas* (RR). Ver Brasil (1996, 1997, 1998, 2000, 2001).

infelizmente, aqui, de modo homogêneo, a partir apenas das freqüências mais altas: essas concentrações descrevem uma parte expressiva das declarações de professores da amostra, mas não de todos os professores que responderam ao questionário e são por isso, um retrato pouco nuançado da variedade e da complexidade desse grupo ocupacional e de suas disposições em relação à avaliação e escolha de manuais didáticos.

1 Instrumento de coleta de dados

O questionário aplicado organizou-se em cinco partes[5]. A primeira e segunda buscavam, respectivamente, caracterizar a escola e o professor. A terceira e quarta partes diziam respeito, propriamente, ao processo de escolha, primeiramente abordado de maneira geral e, depois, tendo em vista a escolha do livro de cada uma das áreas de ensino cobertas pelo PNLD (abordadas na seguinte ordem: Alfabetização, Português, Ciências, Estudos Sociais — ou Geografia e História[6]— e, por fim, Matemática). A quinta parte teve por objetivo recolher dados sobre o processo de utilização dos livros de cada área em sala de aula.

O questionário se mostrou, como já se afirmou, excessivamente longo e os relatórios de sua aplicação pelos pesquisadores evidenciam que seu preenchimento se deu em condições pouco adequadas. A extensão do instrumento tornou muito cansativo seu preenchimento, fazendo com que os professores, à medida que respondiam às questões, se desinteressassem e se abstivessem de preencher um número expressivo de perguntas das partes finais do questionário. A partir da terceira parte, há percentuais de não-resposta que chegam algumas vezes a mais de 40% e que se mantêm, com freqüência, na faixa dos 30%. Além disso, os relatórios dos pesquisadores insistem sobre a dificuldade de os próprios professores disporem de tempo, na própria escola, durante ou após o período de trabalho, para o preenchimento do questionário.

Como o alto índice de não-respostas se acentua a partir da quarta parte dos questionários, optou-se por desconsiderar, para análise, a quinta e última parte, utilizando, desse modo, apenas aquelas respostas relativas às três primeiras partes

[5] A primeira versão do questionário foi elaborada por Maria da Encarnação Beltrão Sposito, Tânia Regina de Luca e Luiza Helena da Silva Christov, pesquisadoras da Unesp responsáveis pelo estudo de caso a respeito da escolha de livros de Estudos Sociais. Após sugestões de todas as equipes de pesquisa, o questionário foi reformulado.

[6] Para a escolha dos livros que utilizariam em 2001, os professores poderiam optar por um livro de Estudos Sociais ou por um de Geografia e outro de História.

e, da quarta, apenas aquelas relativas às áreas de Português e de Matemática, centrais no currículo do ensino de 1ª a 4ª série. Essa última opção se explica pelo fato de a análise dos resultados da escolha de livros — quer dizer, das solicitações de livros encaminhadas pelas escolas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) — revelar padrões diferenciados para uma e outra área. Essa análise mostra que, ao escolherem livros de Português, os professores tendem a optar por obras que receberam menções mais baixas na avaliação ministerial; ao escolherem, porém, os livros de Matemática, suas preferências tendem a recair sobre as obras que receberam as menções mais altas[7]. Tomadas, aqui, como casos particulares do processo mais geral de escolha, as declarações a respeito da escolha de livros de Português e de Matemática podem, *grosso modo*, representar aspectos gerais da escolhas de livros de outras áreas de ensino. Embora se tenha podido constatar particularidades na escolha de livros de Português em relação aos de Matemática, a especificidade da escolha de títulos nas demais áreas não pôde, evidentemente, ser apreendida.

Todos esses fatores mostram que as hipóteses que resultaram da análise do questionário devem ser tomadas com cautela e apenas como uma base inicial para estudos posteriores. Reforça essa precaução a natureza dos próprios dados que se solicitaram aos docentes, que envolvem um acentuado processo de rememoração, pois implicavam a reconstituição de um processo passado no ano anterior, uma vez que os dados sobre a escolha feita em 2000 foram coletados em 2001 [8]. Por último, embora se tenha procurado atenuar — por meio de diferentes expedientes — as relações de violência simbólica presentes, em geral, na coleta de dados em pesquisas de natureza sociológica (particularmente presentes numa pesquisa em escolas,

---

[7] Deve-se ressaltar que os padrões das escolhas de livros para as outras áreas de ensino se mostram menos definidos e situados no interior de um contínuo que opõe as escolhas de livros de Português e de Matemática. Uma exceção é a área de Alfabetização, cujos padrões repetem os de Português. Como, porém, os dados sobre essa área obtidos no questionário dizem respeito a apenas uma reduzida parcela da amostra, composta por parte dos professores de 1ª série, terminou também por ser desconsiderada nesta análise. Com exceção da área de Ciências, o alto índice de não-respostas às questões relativas à escolha de livros nas áreas de Alfabetização (cerca de 72%), Estudos Sociais (mais da metade), Geografia e História (ambas com concentrações em torno de 72%) também invalidou uma exploração adequada dos resultados. Apesar da possibilidade de tratar o material a propósito da escolha de obras de Ciências, a oposição já constatada entre as solicitações de Português e de Matemática pareceu justificar, metodologicamente, o tratamento contrastivo apenas das duas áreas. Sobre os padrões das escolhas, ver Batista (2002b).

[8] Sobre o processo de rememoração em entrevistas e questionários e suas implicações na natureza dos dados colhidos, ver Anne-Marie Chartier *et al.* (1993).

114 · · ·

solicitada pelo Ministério da Educação e desenvolvida por professores universitários), os relatórios de aplicação evidenciam, em alguns casos, ambientes pouco favoráveis à presença de pesquisadores e certa sensibilidade a algumas das perguntas feitas no questionário[9]. Como se verá mais à frente, contradições entre as respostas dos professores podem ser atribuídas a uma oscilação entre, de um lado, o efeito de censura decorrente dessas relações e, de outro, um interesse expressivo ou de afirmação de uma identidade docente.

2 Amostra

Os instrumentos foram respondidos por 293 professores que, em 2001, atuavam em 44 escolas brasileiras, de meio urbano. Essas escolas se situam nas Regiões Sudeste (27.05%), Sul (23.29%), Nordeste (22.26%), Centro-Oeste (18.84%) e Norte (8.56%). Como se pode constatar, as Regiões Sudeste e Norte possuem, respectivamente, maior e menor pesos na amostra.

Das escolas, 53.42% estão localizadas no interior; o restante, 46.58%, em capitais. Apenas 16 Estados estão representados, mas seis deles forneceram parte majoritária dos dados, constituindo 57.53% da amostra. Em ordem crescente de representação, são eles: Rio Grande do Sul (8.22%), Goiás e Santa Catarina (ambos com 8.90%), São Paulo (9.25%), Pernambuco (10.96%) e Minas Gerais (11.30%)[10].

Predominam largamente na amostra docentes do sexo feminino (97.60%), nas faixas de idade de 31 a 40 e 41 a 50 anos completos (37.33% e 31.85%). A grande maioria (72.92%) possui um diploma universitário[11]; no entanto, um em cada quatro professores obtiveram apenas o diploma de magistério ou de licenciatura curta (23.29% e 1.71%, respectivamente).

Embora mais de um quarto dos professores tenha deixado em branco a resposta sobre o tempo de obtenção do diploma mais alto, observa-se que, para a maior parte dos que responderam à

---

[9] Ver a respeito das relações entre pesquisadores e pesquisados, tomadas como relações de violência simbólica, assim como sobre seus efeitos de censura, Bourdieu (1993).

[10] Todos os Estados, com exceção de São Paulo, realizaram o processo de escolha para o atendimento de 2001 de acordo com os mesmos princípios e possibilidades. São Paulo realizou um processo de escolha e de aquisição de livros com características particulares e de maneira descentralizada. A inclusão, na amostra, de professores desse Estado, deveu-se ao interesse das equipes de pesquisadores que desenvolveram os estudos de caso (com base nos quais se construiu a amostra casual na qual este estudo se baseia) sobre as escolhas de livros das diferentes áreas de ensino.

[11] Nove professores, entretanto, entre os 217 que realizaram curso de nível superior estão ainda em processo de formação.

questão, essa obtenção teve um caráter recente, de menos de sete anos (34.59%). Apesar disso, o tempo de atuação no magistério se concentra entre seis e 15 anos (46.57%), o que mostra certa anterioridade da atuação profissional em relação à formação final e, portanto, um desenvolvimento desta já em serviço.

De acordo com a carga horária de trabalho, os professores se distribuem, de maneira relativamente homogênea, entre os períodos de até 20 horas (28.77%), de 21 a 30 horas (33.22%) e de 31 a 40 horas (30.14%). A grande maioria desses docentes atua como professores polivalentes (85.62%). Cerca de 30% possui um posto em outras escolas.

3 Conhecimento do processo de avaliação

Os professores da amostra assim constituída (TABELA 1) declararam, majoritariamente, conhecer o processo de avaliação (67.47%)[12]. No entanto, 31.51% afirmaram não possuir conhecimento algum desse processo.

Dentre os que declararam conhecer o processo de avaliação, apenas 7.19% afirmaram, porém, conhecê-lo bem. A grande maioria, ainda dentre os que disseram conhecer o processo, considera que esse conhecimento é reduzido (57.19%). Se se agrupam as declarações dos professores que afirmam desconhecer

Conhecimento da avaliação	Grau de conhecimento				
	Conheço bem	Conheço pouco	Não se aplica	Sem resposta	Total
Não conheço	-	0.68	30.82	-	31.51
Conheço	7.19	57.19		3.08	67.47
Sem resposta	-	-	-	1.03	1.03
Total	7.19	57.88	30.82	[illegible]	100.00

Tabela 1: Distribuição do total de professores de acordo com o conhecimento da avaliação e sua qualificação (em %).

[12] Cf. o Anexo. O processo de avaliação foi iniciado em 1996 e tem por finalidades selecionar as obras que poderão ser escolhidas pelos professores, assim como orientar essa escolha por meio das menções atribuídas às obras. A avaliação para o atendimento de 2001 foi realizada por equipes de especialistas, em geral ligados a universidades, coordenados pela SEF. Posteriormente, passou a ser realizada diretamente por universidades.

o processo àquelas dos que consideram seu conhecimento reduzido, os percentuais são de cerca de 88.70%. Assim, ao que tudo indica, prevalece, dentre os docentes da amostra, um desconhecimento, total ou parcial, do processo de avaliação de livros didáticos.

4 Utilização do *Guia*

Apenas 32.88% dos professores afirmaram que utilizaram o *Guia* como um instrumento de escolha dos livros que utilizariam em 2001 (TABELA 2). Em contraposição, 62.67% do total de docentes não recorreram ao *Guia* para escolher os livros que utilizariam. Dentre estes, 31.85% não o fizeram porque não tiveram acesso ao *Guia*; 22.26% porque, embora tenham consultado a publicação, o fizeram *após* o processo de escolha, seja para ler a resenha do livro já escolhido, seja para consultar o código da obra para encaminhar o pedido ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[13], seja para ler resenhas de outros livros, distintos do escolhido; 8.56% afirmaram, por fim, que utilizaram o *Guia* com outras finalidades.

Utilização do *Guia*	Total
Utilizei o *Guia* para escolher os livros	32.88
Não tive acesso ao *Guia*	31.85
Utilizei o *Guia* depois de ter feito a escolha	22.26
Outros	8.56
Sem resposta	3.77
Não sabem	0.68
Total	100.00

Tabela 2: Distribuição do total de professores pela utilização do *Guia* (em %).

[13] As escolas devem enviar ao FNDE os resultados das escolhas, apresentando, para cada área, sua primeira e segunda opções. Após o processamento das escolhas, o FNDE realiza um processo de negociação com as editoras ou detentores do direito autoral. Caso a negociação da obra escolhida em primeiro lugar não se efetive, o FNDE envia a escolhida em segundo.

O detalhamento dessas finalidades, entretanto, constituem:

(i) reclamações, episódicas, de que, apesar de terem consultado o *Guia* e feito por meio dele a escolha do livro, este não foi, ao final do processo, o solicitado pela escola;

(ii) especificações da finalidade da consulta realizada após a escolha de um título, compreendendo, em geral, afirmações de que o uso foi feito para "saber o número de estrelas do livro", "para saber se o livro foi aprovado pelo MEC", ou, ainda, "para conhecer os livros da série [sic] que leciono para saber onde pesquisar" e,

(iii) em sua grande maioria, justificativas da ausência de consulta ao *Guia*.

A ausência da consulta é decorrente, segundo os professores, de diferentes razões[14]. As citadas com mais freqüência são apresentadas abaixo.

Alguns alegam que o *Guia* não chega à escola ou não chega a tempo de permitir uma escolha criteriosa. "Tive acesso ao guia mas pouco tempo para lê" [sic]; "o guia chega atrasado" são, dentre outras, algumas das afirmações dos docentes quanto a esse aspecto.

Parte dos professores declara, também, uma preferência pela análise direta dos livros mesmos, o que dispensaria a consulta ao *Guia*. Afirmaram alguns docentes:

> A gente olhou o guia, mas não escolhemos por ele. Nós olhamos os livros aprovados pelo MEC que os editores mandaram.
>
> Preferi olhar os livros.
>
> Nos detivemos mais nos livros que estavam disponíveis na escola, analisamos aquilo que chamava a nossa atenção.
>
> A dificuldade de usar o guia é também por não termos acesso aos livros de 3 estrelas. Fica difícil escolher sem conhecer o livro.

A afirmação da preferência pela consulta direta às obras pode vir mesclada a uma afirmação de avaliação criteriosa e independente, realizada de acordo com fatores ligados ao contexto da escola e do professor, que não seriam considerados pela avaliação ministerial: "eu dou importância a [sic] relação do conteúdo, vocabulários [sic], material, ilustração, autor, revisão etc. [sic] *com a proposta da Prefeitura e da escola*" (ênfase adicionada).

Uma parcela expressiva dos docentes, ainda, justificou a ausência de consulta ao *Guia* pelo fato de não ter participado

[14] As razões da não-utilização do *Guia* serão tratadas sistematicamente mais à frente. Por esse motivo, não se quantificaram, aqui, os dados fornecidos pelos professores.

do processo de escolha, em razão de estar em período de afastamento ou de não ter atuado, no ano anterior, na série ou na escola em que atualmente trabalha.

Em síntese, há fortes indicações de que o *Guia* não parece ser utilizado, pela maior parte dos professores, como um instrumento para a escolha de livros. Os docentes da amostra afirmam que, por alguma razão, não tiveram acesso a ele ou que o utilizaram apenas após a realização da escolha, como um instrumento para verificar se, de fato, o título já escolhido havia sido aprovado pelo Ministério e qual era sua classificação. Desde já, por tudo isso e tendo em vista os dados já comentados sobre o desconhecimento do processo de avaliação ministerial dos livros, é forçoso constatar que as resenhas do *Guia* e a classificação das obras pela avaliação ministerial não integram, para parte expressiva dos professores da amostra, o conjunto de instrumentos de apreciação e avaliação que organizam o processo de escolha dos manuais escolares.

5 Disponibilidade do *Guia* nas escolas

Para a maior parte dos professores — 66.09% — que não utilizou o *Guia* (seja para escolha, seja para consulta posterior à escolha), esse instrumento de orientação feito pelo Ministério estava disponível nas escolas no momento do processo de escolha (TABELA 3), mesmo que alguns dos docentes chamem a atenção, tanto nos questionários quanto em entrevistas realizadas nos estudos de caso, sobre a escolha de títulos de cada área de ensino, para os prazos exíguos de realização da análise e escolha. Apenas 16.52% dos professores declararam que o *Guia* não estava disponível.

Presença do livro nas escolas	Total
O *Guia* estava disponível, mas não foi consultado por alguma razão	66.09
O *Guia* não estava disponível	16.52
Sem resposta	12.17
Não sabem	5.22
Total	100.00

Tabela 3: Distribuição dos professores que não utilizaram o *Guia* por declarações da presença do *Guia* nas escolas (%).

Solicitados, por meio de questões abertas, a, novamente, apresentarem as razões de sua não-utilização (TABELA 4), apesar de sua presença na escola, os dados apontam para cinco razões principais.

A primeira das razões apresentadas diz respeito à ação de diferentes agentes da hierarquia escolar — supervisores, diretores ou coordenadores de área — que não teriam difundido o *Guia* entre os professores (31.25%). Ao que tudo indica, esses agentes teriam mantido o livro sob seu controle, o que não contradiz informações coletadas em entrevistas informais com técnicos de Secretarias de Educação e professores. Deve-se destacar, porém, que é limitado o número de *Guias* recebidos por cada escola[15] e que o clima institucional presente em muitas delas pode ser um dos elementos que levam os docentes a atribuir aos membros da administração e da organização pedagógica uma tendência a buscar o monopólio de informações nas escolas.

Razões da não utilização	Total
Difusão restrita	31.25
Consulta aos próprios livros	23.75
Tempo	18.75
Desconhecimento do processo	10.00
Instabilidade das funções e postos dos docentes	7.50
Publicidade	1.25
Sem resposta	7.50
Total	100.00

Tabela 4: Distribuição dos professores que não utilizaram o *Guia* por declarações dos motivos de sua não utilização (%).

[15] Para realizar a escolha, em 2000, dos livros que seriam utilizados em 2001, o FNDE distribuiu os *Guias* de acordo com os seguintes critérios: 01 exemplar para escolas com até 50 alunos; 02 exemplares para escolas de 51 a 101 alunos e, por fim, 03 exemplares para escolas com mais de 101 alunos.

A segunda razão está relacionada, como já se viu anteriormente, à preferência pela consulta direta de obras distribuídas por editoras nas escolas (23,75%). Os docentes afirmam, com insistência:

> Recebi informações prévias a respeito dos livros e os mesmos estavam bem acessíveis para consulta.
>
> Olhamos os livros.
>
> A escolha foi feita com base nos livros que as editoras enviaram.
>
> Optamos por analisar os livros manualmente [sic] sem consultá-lo [o *Guia*].

A falta de tempo é a terceira razão alegada. Cerca de 19% dos professores que não consultaram o *Guia*, apesar de disponível, chamaram atenção para os prazos exíguos entre a chegada do *Guia* às escolas e o envio da escolha ao FNDE, assim como para as dificuldades existentes na escola para dispor do tempo necessário à análise e discussão de obras. Afirmações como as seguintes são freqüentes:

> Falta de tempo para analisar.
>
> Espaço de tempo resumido para analisar.
>
> Não consultei o *Guia* devido ao tempo.
>
> O *Guia* chegou no dia da escolha.
>
> Não foi consultado devido o [sic] tempo ser insuficiente para escolha.
>
> Foi feita em uma reunião e não tive tempo de analisar o *Guia*.
>
> Falta de tempo.
>
> Porque foram apresentados os livros e somente no fim do prazo, [sic] tivemos acesso ao *Guia*.
>
> O tempo sempre curto (nos horários do recreio) para escolha.

Com certeza em decorrência da difusão restrita do *Guia* (categoria na qual se concentrou a maior parte das declarações dos docentes), 10% deles alegam, em quarto lugar, como razão da não-utilização, o desconhecimento mesmo do processo de escolha e a ausência de informações, na escola, sobre o instrumento elaborado para esse processo. Os docentes afirmam, por exemplo:

> Não sabia a finalidade, não dei importância.
>
> Não houve informação.
>
> Não me informaram que o *Guia* estava na escola.
>
> Não me foi apresentado.

Por último, os professores destacam (7.5%) a grande instabilidade existente em seu cotidiano como um fator importante para a não-participação no processo de escolha e a não-utilização do *Guia*. Essa instabilidade está relacionada a mudanças de função ("Não estava com regência de sala"), de escola ("não ia permanecer na escola"), ou mesmo de série (como já se indicou anteriormente).

Uma única resposta (representada pela rubrica "publicidade"), apesar de irrelevante estatisticamente, foi destacada por reforçar afirmações feitas pelos docentes em entrevistas com os pesquisadores: não valeria à pena consultar o *Guia* porque ele seria, na verdade, uma espécie de publicidade das editoras.

Em resumo, o *Guia* parece não ter estado disponível para apenas 16.52% dos docentes que não o utilizaram. Para a grande maioria, estava presente no momento da escolha, embora não tenha constituído um instrumento para essa escolha. Para estes, não se empregou o *Guia*, em ordem decrescente da freqüência das declarações, porque sua difusão se deu apenas entre diretores, supervisores ou coordenadores; porque se prefere analisar diretamente os próprios livros; porque os prazos para escolha são reduzidos; porque se desconhece mesmo o processo e sua importância, assim como, por fim, porque a instabilidade existente nas funções e nos postos docentes impediria a participação na escolha do manual. Deve-se destacar, ainda, que, embora seja evidentemente limitado o número de *Guias* enviados para cada escola, professor algum apontou esse fator como um dos motivos que dificultam sua consulta. Essa constatação permite, sem dúvida, supor que os docentes não vêem nele um instrumento importante, muito menos indispensável, para tomar suas decisões a respeito dos livros a serem utilizados.

6 Preferência pelas categorias de livros didáticos utilizadas no *Guia*

A maior parte dos professores (TABELA 5) afirmou preferir livros *Recomendados com Distinção* ou RD (41.10%). Seguem-se, na ordem de preferência, os *Recomendados* ou REC (7.88%) e os *Recomendados com Ressalvas* ou RR (4.45%). Contraditoriamente, os pedidos de livros ao FNDE relativos à escolha em 2000, para o atendimento de 2001, mostram, de acordo com Batista (2002b), uma larga

Categorias	Total
Recomendados com Distinção	41.10
Recomendados	7.88
Recomendados com Ressalva	4.45
Recomendados com Distinção e Recomendados	1.03
Recomendados com Distinção e Rec. com Ressalva	0.34
Sem resposta	45.21
Total	100.00

Tabela 5: Distribuição do total de professores pela categoria de livros preferida (%).

preferência por obras RR (65.42%) em detrimento das RD (apenas 10.90%)[16].

Observa-se, entretanto, que 45.21% dos docentes — um percentual expressivo — não responderam à questão. Alguns dentre eles, porém, escreveram, ao lado das opções deixadas ou não em branco, declarações de discordância com o sistema de classificação. Essas declarações (18 em 293 questionários) negam a utilização da classificação no processo de escolha do livro ("Não considero as estrelas"; "Eu não me guio por estrelas"; "Esses critérios não são observados"; "Não levo isto em conta") ou, mais importante, demonstram que parte dos professores não vê na classificação a expressão de critérios de avaliação da qualidade das obras ou, ainda, que vê nela a expressão de critérios distintos dos que utiliza para avaliar os manuais (como a adequação a seus alunos ou a "utilidade"). Os docentes afirmam (a ênfase foi adicionada):

[16] De acordo com o *Guia* (Brasil, 2000, s/p), os livros RD são aqueles "que se destacam pelo esforço em se aproximar o mais possível do ideal representado pelos princípios e critérios" utilizados na avaliação e "constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes"; os REC, por sua vez, são aqueles que "cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos por este momento do processo de avaliação" e, "por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor"; os RR, por último, constituem "os trabalhos isentos de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que, por este ou aquele motivo, não estão livres de ressalvas"; por isso, os livros RR "podem subsidiar um trabalho adequado, se o professor estiver atento às observações, consultar bibliografias para revisão e complementar a proposta".

> Quanto as [sic] estrelas não tenho preferência, acho que um bom livro não depende da quantidade de estrelas.
>
> O que importa é o *conteúdo*.
>
> Com ou sem estrelas, o que nos é *útil*.
>
> O melhor livro é o que *contextualiza a realidade do aluno*, independe do número de estrelas.

Ao lado de uma recusa à classificação contida no *Guia*, o alto índice de não-respostas à questão parece estar também relacionado ao fato de que parte importante dos professores ou não consultou *Guia* ou não participou do processo de escolha: um pouco menos da metade dos 42% dos professores que não responderam à questão afirmaram também, em uma ou mais das questões anteriores, não ter utilizado o *Guia* ou ter utilizado após a escolha do livro.

As mesmas razões parecem estar também na origem no alto índice de não-resposta à questão sobre a visão dos professores a respeito dos livros classificados como RD (TABELA 6). Cerca de 43% dos docentes deixaram a questão em branco.

Também de modo contraditório com as solicitações de livros encaminhadas ao FNDE, os professores que responderam à questão consideram, em sua maioria,

Opiniões	Total
Os livros RD são os melhores	33.56
Os livros RD são difíceis para os alunos	17.81
Os livros RD são os melhores e são difíceis para os alunos	2.74
Os livros RD são difíceis de usar e são difíceis para os alunos	2.05
Os livros RD são difíceis de usar	1.03
Sem resposta	42.81
Total	100.00

Tabela 6: Distribuição do total de professores por concordância com opiniões a respeito dos livros Recomendados com Distinção (RD) (em %).

124 · · ·

que os livros de "três estrelas" são os melhores (33.56%). São, também — é necessário observar — os mais difíceis para o aluno: é o que consideram os 17.81% que indicaram essa opção no questionário; mas é também o que consideram aqueles que, marcando duas opções simultaneamente, acreditam que os livros classificados desse modo são tanto os melhores quanto os mais difíceis para o aluno (2.74%), assim como tanto os mais difíceis de usar quanto os mais difíceis para o aluno (2.05%). A percepção, portanto, de que as obras RD são inadequadas para os alunos ocorre numa freqüência, se se agrupam as três opções, de cerca de 23%.

Assim como na questão anterior, alguns professores (40 em 293) fizeram anotações em que questionam o princípio de classificação utilizado na avaliação ministerial. Esses docentes não concordariam com "nenhuma das alternativas", em geral porque "não atendo às [sic] estrelas", ou porque "não observamos esses critérios". Ou ainda, referindo-se às duas questões, porque:

> Eu não escolho pela estrela mas sim pelo conteúdo.
>
> O livro não depende das estrelas. Tem livro de 1 estrela que acho bom e também outros de 2 ou 3 estrelas, que também acho bons. Assim como tem alguns 3 estrelas que não acho tão bom [sic].
>
> Muitas vezes os livros não têm estrelas e são bem melhores dos que os que tem [sic].
>
> Depende do Centro de interesse da criança.
>
> Depende da realidade do aluno.
>
> Depende.
>
> De acordo com a clientela.
>
> A escolha não leva em consideração o número de estrelas.
>
> A escolha não considerou o número de estrelas e sim a adequação do livro a [sic] realidade da escola.
>
> Não foi levado em consideração o número de estrelas mas sim o conteúdo do livro.
>
> Não importa.
>
> Não olho as estrelas, mas sim os conteúdos e a maneira de trabalhá-los.
>
> Não levei em conta as estrelas do livro.
>
> Particularmente, independe o nº de estrelas.

As declarações dos professores, nas duas questões do questionário sobre as categorias de classificação utilizadas no *Guia*, são aparentemente contraditórias, já que, ao mesmo tempo, afirmam tanto

que os livros RD são os melhores quanto que o sistema mesmo de classificação é inadequado ou ineficaz. São também contraditórias, como já se indicou, com as solicitações que o conjunto dos professores encaminharam ao FNDE.

Essa aparente contradição parece decorrer de dois fenômenos distintos. Em primeiro lugar, a designação da qualidade de um livro por meio de estrelas, que encontra, evidentemente, sua origem num campo discursivo bastante distanciado do universo discursivo da escola (são classificações que orientam o consumo de serviços e de bens — de um hotel ou restaurante três estrelas a uma marca de café ou relógio) parece ser percebida por parte dos professores como a expressão de valores contraditórios com os que devem presidir a prática pedagógica, baseados, em geral, mas especialmente nas escolas públicas, numa negação dos "serviços" e "produtos" pedagógicos como uma mercadoria e numa afirmação dos valores da educação tomados como desinteressados. Com certeza, a escolha das designações das categorias — estratégica do ponto de vista da esfera publicitária, mas pouco sensível à lógica pedagógica —, baseada na fixação de uma hierarquia de títulos por meio das expressões oriundas de um outro campo, não foi uma boa opção para influenciar parte dos professores na adoção de livros didáticos e parece ter gerado um forte resistência à ação ministerial.

Ao mesmo tempo, porém, essa resistência à denominação das categorias, assim como os dados das solicitações ao FNDE não parecem implicar um desconhecimento do valor simbólico dos títulos classificados como três estrelas, uma vez que parte expressiva dos docentes tende a reconhecer que são os livros "melhores". As anotações feitas pelos docentes, entretanto, ao chamar atenção para necessidades decorrentes quer da organização do trabalho em sala de aula e a sua clientela (o forte apelo à "realidade escolar" ou à "realidade dos alunos", ou ainda, ao "conteúdo") tendem, assim como as solicitações encaminhadas ao FNDE, a desmentir o reconhecimento — ou, pelo menos, o reconhecimento absoluto — da qualidade dos livros de "três estrelas".

Esse "apagamento" ou abrandamento do valor atribuído aos livros parece fazer parte, em primeiro lugar, de um fenômeno sociológico mais geral conhecido como um "reconhecimento sem conhecimento"[17]. De acordo com esse fenômeno, os agentes sociais "reconhecem", no quadro de relações de força simbólica, o

[17] Ver, a esse respeito, Bourdieu (1979).

valor atribuído a um bem ou objeto cultural (é o que o Ministério e os especialistas universitários — que se situam em posições dominantes ou de maior poder e prestígio, e que tendem a deter, por isso, o discurso autorizado a respeito do tema — dizem que *deve* ser considerado como melhor). Ao mesmo tempo, porém, esses mesmos agentes sociais — os professores — não possuem, de fato, os mesmos princípios ou esquemas mentais que presidem esse julgamento de valor e que permitem de fato a apropriação desse bem ou objeto valorizado. Assim, o alto índice de respostas positivas a respeito dos livros RD, em clara contradição tanto com as escolhas feitas de fato quanto com as anotações feitas à margem das questões, parece revelar antes um constrangimento que uma opinião efetiva. Reforça essa hipótese o apelo recorrente à "realidade do aluno", ao "contexto da escola", ao "centro de interesse". Como se verá mais à frente, não é esse gênero de critério que vai guiar a construção, pelos professores, a partir de uma lista previamente dada, de uma escala de importância de critérios. 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 parece ser antes um deslocamento para o aluno e o contexto escolar — compreendidos como fatores que dificultam a utilização dos livros de "três estrelas" — de uma percepção negativa mesma dos próprios conteúdos e atividades desses tipos de livros, em sua grande maioria portadores de inovações conceituais e pedagógicas distantes, antes, da realidade do próprio professor[18].

Mas esse "apagamento" ou abrandamento do valor atribuído aos livros parece também fazer parte de uma afirmação de uma lógica própria à escola ou, mais especificamente, de necessidades inerentes à escola que não são reconhecidas na avaliação ministerial dos livros. Afinal, a afirmação da "realidade da escola, dos alunos, da clientela", de fatores, em suma, inerentes ao interior da própria escola, são também afirmações de um conhecimento e de um "saber-fazer" escolares, de um conjunto de competências. Ora, é esse "saber-fazer" da escola que os professores tendem a opor aos livros de "três estrelas", qualificados, pelos próprios docentes, como obras de "qualidade". Mesmo que essa "qualidade" não seja precisada na

[18] A propósito, por exemplo, do caráter inovador e pouco transparente para os professores de exercícios e atividades em livros de alfabetização, cf. Mourão (2001).

opção apresentada no questionário, o que os professores opõem a ela são justamente dimensões desse "saber-fazer" inerente à escola e a seus agentes. 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 "à 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[19]) 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.

É no interior desse quadro mais geral que se pode também compreender o alto índice de não-respostas às duas questões; mesmo que o questionário tenha sido excessivamente longo e que suas condições de aplicação não tenham sido as ideais, o professor, ao responder às duas questões, foi colocado diante de um dilema entre uma censura e um interesse expressivo: dizer aquilo que sabe que *deve* ser dito e valorizado e que se espera que *deve* ser dito, de um lado, ou dizer aquilo que efetivamente pensa, mas que sabe ser um sinal de desprestígio, de outro lado[20]. Para a maior parte, a melhor opção foi, como se viu, o silêncio.

Assim, o insucesso do *Guia* como fator de orientação das escolhas de livros está também ligado a fenômenos de natureza sociológica mais gerais e decorrem 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 compartilham seus agentes. 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 interior do campo escolar) e aqueles que a elas resistem, opondo um "saber-fazer" adquirido 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[21].

---

[19] Para a noção de tática, ver De Certeau (1990); para o modo pelo qual tomadas de posição intelectuais ou culturais expressam as posições dos agentes numa determinada esfera social e suas relações, ver Bourdieu & Wacquant (1992).

[20] Ver, a esse respeito, Bourdieu (1988).

[21] Ver, a esse propósito, Batista (1998a, b e 1999).

128 · · ·

7 A escolha de livros de Português e Matemática

7.1 Títulos e autores escolhidos

A maior parte dos professores — 60.27% — apresentou, mesmo que de forma incompleta ou aproximada, o título do livro de Português que havia escolhido no ano anterior. Cerca de 7% disseram não se lembrar do título e perto de 33% deixaram a pergunta em branco (dentre estes, evidentemente, devem ser incluídos os que não participaram do processo de escolha). No que diz respeito à autoria, 57.88% do total de docentes se lembraram, mesmo que também de forma incompleta ou aproximada, do nome dos autores dos livros de Português que escolheram. Cerca de 9% disseram não se lembrar e cerca de 33% deixaram também de responder à questão.

É sempre maior o percentual de professores que se lembraram, de alguma forma, do livro de Matemática escolhido e de seus autores. Quanto aos títulos, cerca de 67.12% os apresentaram; um pequeno percentual (2.05%) apresentou títulos de tal forma que não foi possível recuperá-los junto aos livros do PNLD e cerca de 31% alegaram não saber, não ter participado do processo de escolha ou não responderam.Um percentual ainda maior de professores se lembrou do autor do livro de Matemática escolhido, em contraposição ao de Português (65.75%, contra 57.88%).

7.2 Processo de escolha do livro de Português e de Matemática

Embora o alto índice de não-respostas relativas à escolha do livro de Português (que, isoladamente, é a categoria mais representada, com 36.30%), predominaram as declarações (TABELA 7) de que o processo se deu coletivamente, quer entre os professores da série a que se destinava o livro (24.66%), quer entre o conjunto dos professores de 1ª a 4ª série (13.70%), quer entre esse conjunto de professores e os supervisores e coordenadores de área, vale dizer, entre o conjunto dos agentes escolares (2.74%).

É, entretanto, expressivo o número de escolas cuja escolha se deu no quadro mais amplo de um processo de decisão em âmbito municipal, modo de escolha que possui a segunda representação (15.75%). Como não se dispõe de informações sobre a natureza desse processo mesmo no Município, não se conhece o grau de participação dos professores e administradores.

Apesar de se observar um predomínio de escolhas coletivas (apenas 1.03% das escolhas foram feitas por um professor isoladamente), deve-se destacar o predomínio, no âmbito da escola, de

Agentes	Total
Conjunto de professores de uma única série	24.66
O município	15.75
Conjunto de professores de 1ª a 4ª série da escola	13.70
Não sabem	3.42
Conjunto dos agentes escolares	2.74
O professor isoladamente	1.03
Outros	2.40
Sem resposta	36.30
Total	100.00

Tabela 7: Distribuição do total de professores por declaração a respeito dos agentes do processo de escolha de livros de Português (em %).

processos de escolha circunscritos apenas a uma série (categoria em que se observa a maior concentração, com 24.66%), o que evidencia uma falta de continuidade e de comunicação entre o trabalho dos docentes das diferentes séries.

Em suas linhas gerais, as informações fornecidas a propósito da escolha de livros de Matemática coincidem com as de Português (TABELA 8). Os professores apresentaram respostas que mostram um predomínio de processos coletivos: entre os professores da série a que se destinava o livro (32.53%), entre o conjunto dos professores de 1ª a 4ª série (12.67%), entre o conjunto dos agentes escolares (4.45%).

Do mesmo modo, um percentual expressivo declarou que a escolha de livros de Matemática se deu em âmbito municipal (16.78%) e, diferentemente, alguns professores alegaram que o processo se deu em âmbito estadual (1.37%).

Dentre as escolhas de natureza coletiva, observa-se também um predomínio daquelas que se fazem apenas entre o conjunto de professores

Agentes	Total
Conjunto de professores da série	32.53
O município	16.78
Conjunto de professores de 1ª a 4ª série	12.67
Não sabem	4.79
Conjunto dos agentes escolares	4.45
O Estado	1.37
O professor individualmente	1.03
Outros	2.74
Sem resposta	23.63
Total	100.00

Tabela 8: Distribuição do total de professores por declaração a respeito dos agentes do processo de escolha de livros de Matemática (em %).

de uma única série, vale dizer, daquelas que menos envolvem o conjunto dos agentes escolares e a articulação entre o trabalho realizado nas diferentes séries que compõem o primeiro segmento da educação fundamental.

7.3 Importância de fatores que interferem no processo

Estimulados a opinar sobre a importância de fatores de ordem externa (ação de colegas, órgãos do sistema educacional, editoras, dentre outros) que interferem ou podem interferir no processo de sua escolha de livros de Português (TABELA 9), os professores

Fatores	Grau de importância					
	Muita	Pouca	Nenhuma	NS	SR	Total
Conhecimento anterior da Coleção ou do autor	28.77	13.01	21.58	-	36.64	100
Resenha sobre o livro contida no *Guia* do Livro Didático	28.08	16.10	17.81	1.37	36.64	100
Classificação do livro (uma, duas ou três estrelas)	16.78	22.26	20.55	3.42	36.99	100
Estímulo da editora (envio da Coleção ou de material promocional)	27.05	15.41	19.52	1.37	36.64	100
Estímulo da editora (reuniões com o(s) autor(es))	12.33	9.25	39.73	2.05	36.64	100
Estímulo da editora (reuniões de orientação pedagógica)	15.41	9.59	34.59	3.42	36.99	100
Indicação de colega ou outro professor	22.95	13.36	25.00	2.05	36.64	100
Indicação de Secretarias Municipais ou Estaduais	13.01	14.73	33.56	2.05	36.64	100
Indicação de outros órgãos do Sistema Educacional	7.88	15.75	36.64	3.08	36.64	100
Oficinas pedagógicas ou encontros realizados	24.32	8.56	27.40	3.42	36.30	100

Tabela 9: Distribuição do total de professores pelo grau de importância de fatores que intervêm no processo de escolha do livro de Português (em %).

manifestaram, em geral, uma forte resistência a fatores que podem ser percebidos como traços de falta de autonomia e de independência. A ação de Secretarias de Educação e de órgãos do sistema de ensino, por meio de indicações, foi rejeitada, respectivamente, por 33.56% e 36.64% dos professores — o que evidencia, portanto, uma forte resistência às ações do MEC na orientação da escolha de livros didáticos; a mesma rejeição se manifesta quando se trata de ações de editoras que se interpõem entre os professores e o livro, como reuniões com autores e eventos de orientação pedagógica por elas promovidos: 39.73% dos docentes atribuem importância alguma aos encontros com autores (maior concentração de rejeição dentre as opções oferecidas) e 34.59% às reuniões de orientação pedagógica dos editores.

Para os docentes, os fatores de maior importância na escolha do manual são aqueles que implicam uma relação mais direta entre estes e o livro. O conhecimento anterior de uma coleção didática é um desses fatores, ao qual 28.77% atribuem muita importância. O mesmo ocorre com a distribuição, pelas editoras, de coleções didáticas e do material promocional que as descreve. A esse fator 27.05% dos professores atribuíram também grande importância.

As relações dos docentes com o *Guia* se mostram novamente complexas. Os professores tendem a atribuir — como se esperava, tendo em vista os dados anteriormente discutidos — pouca (22.26%) ou nenhuma (20.55%) importância às categorias de classificação utilizadas no *Guia* (agrupadas, perfazem um total de 42.81%). No entanto (e embora apenas 32.88% tenham utilizado o *Guia* como instrumento para a escolha do livro), 28.08% dos docentes consideram que as resenhas contidas no *Guia* são ou podem ser muito importantes. É provável que essa importância se insira no mesmo padrão apreendido na análise, feita acima, dos fatores que os professores tendem a mais rejeitar: as resenhas são uma descrição, ainda que analítica e valorativa, dos livros e não interferem impositivamente, entre o professor, o livro e seu processo de tomada de decisão. É provável também, contudo, que essa valorização das resenhas do *Guia* seja decorrente ainda dos efeitos de censura já analisados anteriormente.

Além desses aspectos mais gerais abordados, é necessário destacar que os docentes parecem estar divididos quanto à importância de alguns dos fatores. É o que ocorre, em primeiro lugar, com o conhecimento anterior da coleção ou do

autor: se 28.77% dos professores atribuem muita importância ao fator, 21.58% atribuem importância alguma. É possível, porém, que essa divisão se deva à formulação mesma da opção no questionário, uma vez que a frase "conhecimento anterior (...) ou [do] *autor*" pode ter sido compreendida como conhecimento anterior do autor mesmo e não de sua obra. Uma divisão maior nas opiniões dos docentes se manifesta no que diz respeito à indicação de livros por outros professores: se um grupo de 25.00% dos docentes tende a atribuir peso algum a esse fator, um outro, de 22.95%, tende a ver essa indicação como muito importante. Se se agrupam, entretanto, as concentrações relativas à atribuição de pouca e nenhuma importância, a rejeição, maior ou menor, ao fator prevalece com percentuais de cerca de 38%. Algo semelhante parece se passar no que diz respeito à interferência de oficinas e encontros pedagógicos. No entanto, o caráter genérico da opção pode ter sido responsável pela indefinição.

Também na escolha de livros de Matemática (TABELA 10), os professores tendem a valorizar fatores que não se interpõem acentuadamente entre eles e o manual, embora se observe uma disposição maior à aceitação do *Guia* e de suas categorias de classificação.

Assim como na escolha do livro de Português, o conhecimento anterior da coleção e de outras obras do autor é o fator mais valorizado, com uma concentração de 39.38%. Parece, entretanto, que, para escolher o livro de Matemática, os professores compartilham mais uniformemente o valor desse fator do que quando se trata de escolher o de Português: apenas 18.15% dos docentes atribuem importância alguma ao fator, estabelecendo uma diferença de 21.23 pontos percentuais entre a afirmação da importância do conhecimento prévio da coleção ou de sua obra, contra apenas 7.19 pontos percentuais na escolha de livros de Português.

O segundo fator mais valorizado é, também, a resenha sobre o livro contida no *Guia*, a que 38.70% dos docentes atribuem muita importância. Segue-se, em terceiro lugar, o estímulo de editoras, por meio do envio da coleção ou de material promocional, com uma concentração de 35.27% e, em quarto, oficinas pedagógicas e encontros, com 34.25%. Quanto à valorização desse último fator, a escolha de livros de Matemática também se distingue da dos livros de Português, uma vez que os docentes, no caso da escolha do livro para a última área de ensino, tendem a se mostrar divididos, 27.40% atribuindo importância alguma ao fator e 24.32% atribuindo muita importância.

Fatores	Grau de importância					
	Muita	Pouca	Nenhuma	NS	SR	Total
Conhecimento anterior da Coleção ou do autor	39.38	15.41	18.15	1.03	26.03	100
Resenha sobre o livro contida no *Guia* do Livro Didático	38.70	16.44	17.12	2.40	25.34	100
Classificação do livro (uma, duas ou três estrelas)	29.11	21.92	20.21	3.42	25.34	100
Estímulo da editora (envio da Coleção ou de material promocional)	35.27	12.33	24.32	2.74	25.34	100
Estímulo da editora (reuniões com o(s) autor(es))	17.12	12.33	43.49	1.71	25.34	100
Estímulo da editora (reuniões de orientação pedagógica)	19.86	13.01	39.73	2.05	25.34	100
Indicação de colega ou outro professor	28.08	18.15	26.03	2.40	25.34	100
Indicação de Secretarias Municipais ou Estaduais	14.73	18.84	39.38	1.71	25.34	100
Indicação de outros órgãos do Sistema Educacional	10.96	20.21	41.10	2.40	25.34	100
Oficinas pedagógicas ou encontros realizados	34.25	8.56	29.11	2.74	25.34	100

Tabela 10: Distribuição do total de professores pelo grau de importância de fatores que intervêm no processo de escolha do livro de Matemática (em %).

Também diferentemente da escolha de livros de Português, os professores tendem, predominantemente, a valorizar a classificação do livro de Matemática contida no *Guia*, que é o quarto fator ao qual atribuem muita importância. Na escolha de livros de Português, os percentuais de rejeição a esse fator são mais altos que os de valorização (20.55% contra 16.78%). Deve-se destacar, entretanto, que a crença na importância desse critério é a que mais divide os professores na escolha de livros de Matemática, uma vez que poucos pontos percentuais distinguem os que atribuem muita importância (21.11%), daqueles que atribuem uma importância relativa (21.92%) e, por fim, daqueles que atribuem nenhuma (20.21%).

Os fatores aos quais os professores apresentam maior rejeição na escolha do livro de Matemática são, primeiramente, as reuniões com autores de livros didáticos promovidas por editoras, com uma concentração de 43.49%. Segue-se a rejeição, em ordem decrescente, de indicações de órgãos do sistema educacional (41.10%), de reuniões de orientação pedagógica organizadas por editoras (39.73%) e de indicações de secretarias estaduais ou municipais de educação (39.38%). A escala de valores rejeitados construída reproduz, assim, a mesma estrutura relativa à escolha de livros de Português.

Como já se apontou, na escolha de livros de Matemática, os professores se mostram mais divididos no valor que atribuem ao papel das categorias de classificação utilizadas no *Guia*. Mostram-se, ainda, divididos no que diz respeito à importância da indicação de um colega de trabalho: se 28.08% dos docentes atribuem muita importância ao fator, 26.03% atribuem importância alguma.

Assim, no que diz respeito aos fatores que interferem na escolha de livros, sejam eles de Português ou de Matemática, os professores tendem, em geral, a manifestar uma forte resistência a fatores que podem ser percebidos como uma ameaça a sua autonomia e independência, sejam eles a ação de secretarias de educação e de órgãos do sistema de ensino, por meio de indicações, sejam eles ações de editoras que se interpõem entre os professores e o livro, como reuniões com autores e eventos de orientação pedagógica por elas promovidos. Em contrapartida, os docentes tendem a valorizar fatores que permitem uma relação mais direta ou mediada de forma menos acentuada com o manual didático, como o conhecimento anterior do livro e da obra de seu autor ou o envio de coleções e material de divulgação por editoras.

Apesar, entretanto, das semelhanças que se observam na valorização de fatores

externos que interferem na escolha, verificam-se importantes diferenças quando se trata de avaliar e escolher livros de Português ou Matemática. Essas diferenças se manifestam fundamentalmente em uma valorização mais homogênea do conhecimento anterior do livro e da obra de seu autor, assim como no modo de perceber o papel do *Guia* elaborado pelo MEC: os professores se mostram mais dispostos a aceitar a influência das resenhas e das categorias de classificação nele contidas ao escolher livros de Matemática que de Português. Essa maior disposição parece ser uma das possíveis explicações para os dados relativos às solicitações encaminhadas ao FNDE em 2000, para o atendimento de 2001: 81.05% das solicitações de livros de Português recaíram sobre os livros menos valorizados no *Guia*, aqueles constituídos pela categoria dos RR; revelando um padrão oposto, 60.76% dos pedidos de livros de Matemática se concentraram nas categorias das obras mais valorizadas, sejam elas REC (43.86%) ou RD (16.90%).

7.4 Importância de critérios de escolha

Diferentemente das opiniões acerca dos fatores que intervêm no processo de escolha de livros, os professores revelam grande uniformidade em suas opiniões a respeito dos critérios de escolha dos títulos para o ensino de Português (GRÁFICO 1; TABELA 11).

Os critérios mais importantes são, segundo seu ponto de vista, a diversidade e tipos das atividades e exercícios, de um lado, e os conteúdos contidos no livro. Do total de docentes, 52.74% consideram que são critérios de muita importância.

O segundo grupo de critérios assim considerados dizem respeito (i) ao enfoque metodológico e/ou pedagógico do livro, (ii) a sua adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais ou a outras propostas curriculares, (iii) a suas ilustrações e (iv) a sua adequação ao nível médio dos alunos. Os dois primeiros critérios são considerados muito importantes por 47.95% dos docentes e, os dois últimos, por 47.60%.

Em ordem ainda decrescente de importância, o terceiro grupo é constituído, isoladamente, pela adequação do livro ao projeto pedagógico da escola (45.21%), e, um quarto grupo, também isoladamente, pela apresentação no livro de leituras complementares, glossários e bibliografia (41.44%).

As facilidades oferecidas pelos livros para a preparação e execução de aulas, assim como a distribuição seqüencial dos conteúdos nas obras constituem o quinto grupo de critérios, sempre em ordem decrescente, ao qual os professores dão

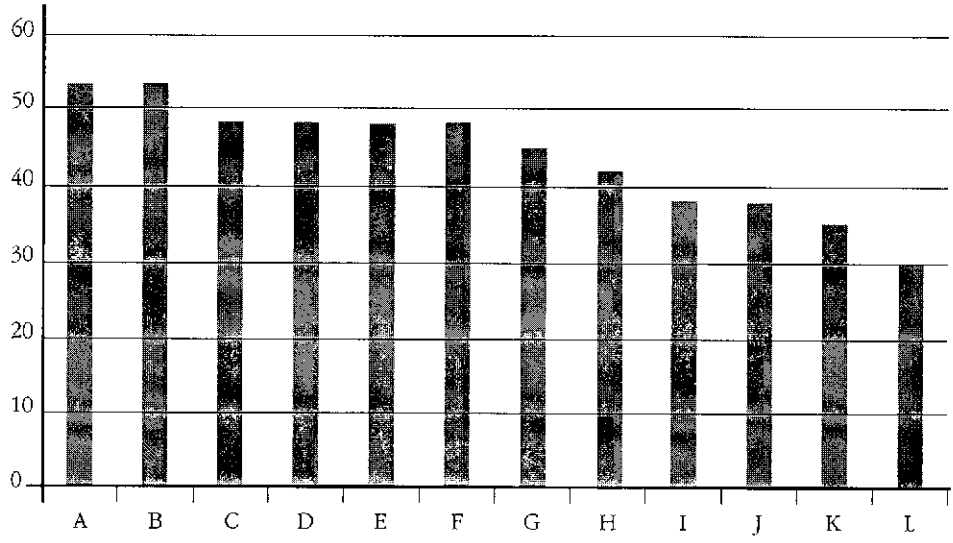

Gráfico 1: Distribuição dos professores de acordo com o grau de importância atribuído a critérios de escolha de livros de Português.

Legenda

A - Diversidade e tipos das atividades e exercícios

B - Conteúdos contidos no livro

C - Enfoque metodológico e/ou pedagógico do livro

D - Adequação aos PCN ou a outras propostas curriculares

E - Ilustrações (desenhos, mapas, fotos, gráficos e tabelas)

F - Adequação do livro ao nível médio dos alunos

G - Adequação ao projeto pedagógico da escola

H - Leituras complementares, glossário e bibliografia

I - Facilidades para a preparação e execução das aulas

J - Distribuição seqüencial dos conteúdos no livro

K - Qualidade do manual do professor

L - Número de unidades e distribuição das unidades pelo ano letivo

Grupos	Critérios	Grau de importância					
		Muita	Pouca	Nenhuma	NS	SR	Total
1	Diversidade e tipos das atividades e exercícios	52.74	9.25	1.03	1.37	35.62	100.00
	Conteúdos contidos no livro	52.74	8.90	1.37	1.37	35.62	100.00
2	Enfoque metodológico e/ou pedagógico do livro	47.95	12.67	1.71	1.71	35.96	100.00
	Adequação aos PCN ou a outras propostas curriculares	47.95	13.01	1.71	1.71	35.62	100.00
	Ilustrações (desenhos, mapas, fotos, gráficos e tabelas)	47.60	13.01	1.71	2.05	35.62	100.00
	Adequação do livro ao nível médio dos alunos	47.60	11.99	2.40	2.40	35.62	100.00
3	Adequação ao projeto pedagógico da escola	45.21	12.67	4.45	2.05	35.62	100.00
4	Leituras complementares, glossário e bibliografia	41.44	16.10	3.77	3.08	35.62	100.00
5	Facilidades para a preparação e execução das aulas	38.70	19.18	4.79	1.71	35.62	100.00
	Distribuição seqüencial dos conteúdos no livro	38.70	19.86	3.77	3.08	2.05	100.00
6	Qualidade do manual do professor	35.27	21.23	5.82	2.05	35.62	100.00
7	Número de unidades e distribuição das unidades pelo ano letivo	29.79	24.32	8.22	2.05	35.62	100.00

Tabela 11: Distribuição do total de professores pelo grau de importância atribuído a critérios de escolha de livros de Português (em %).

maior importância. Ambos são apontados como muito importantes por 38.70% dos docentes.

Por fim, a qualidade do manual do professor, de um lado, e o número de unidades e sua distribuição ao longo do ano letivo, de outro, constituem, isoladamente, os dois últimos grupos da escala de importância. O primeiro critério foi considerado como muito importante por 35.27% dos docentes e, o segundo, por 29.79%.

A hierarquia apreendida manifesta tensões internas e contradições com dados analisados nas seções anteriores.

Em primeiro lugar, tendo em vista os fortes apelos à adequação dos livros ao "contexto da escola" ou "à realidade do aluno" feitos nos comentários às questões sobre as categorias utilizadas na classificação dos livros pela avaliação ministerial, seria de se esperar que esses critérios alcançassem uma posição privilegiada na escala dos critérios de avaliação de livros valorizados pelos docentes. Estes, porém, são considerados, nessa escala, menos importantes que a diversidade de atividades e exercícios, que os conteúdos contidos nos livros, que seu enfoque metodológico e que sua adequação a propostas curriculares.

Uma segunda tensão é aquela que se estabelece entre critérios que tendem a se sobrepor. Os docentes colocaram a diversidade de exercícios e atividades em primeiro lugar na escala de importância, mas posicionaram em quinto lugar e sétimo lugares, (i) as facilidades oferecidas pelos livros na preparação e execução de aulas, (ii) a distribuição seqüencial dos conteúdos nas obras, assim como (iii) o número de unidades e sua distribuição pelo ano letivo.

Ora, estudos (ver, por exemplo, Batista, 1996, 1999 e 2000) mostram que, no surgimento, entre 1960 e 1970, dos modernos livros didáticos de Português, a ampliação da apresentação, pelos manuais, de exercícios e atividades organizados numa progressão articulada ao desenvolvimento do ano letivo, assim como a ênfase em sua diversidade e quantidade estão relacionados, no mesmo período, a um recrutamento mais intensivo e menos seletivo de professores, assim como a uma deterioração de suas condições de trabalho. Esses fenômenos relacionados à ocupação docente teriam contribuído, ao lado de outros fatores, para uma progressiva ampliação das funções do livro didático e em sua transformação: de compêndio ou livro-texto — síntese de conteúdos a serem ministrados ou antologia de textos a serem explorados — ele se transforma em caderno de

atividades, passando a conter exercícios e unidades seqüenciais e a assumir mais amplamente a própria organização do trabalho em sala de aula e de seus tempos. Assim, valorizar a diversidade de exercícios e atividades como um dos critérios mais importantes de avaliação do manual deveria implicar também a valorização das facilidades por ele oferecidas na preparação e execução de aulas, da distribuição seqüencial dos conteúdos por ele promovida, assim como do número de unidades e sua distribuição pelo ano letivo.

Reforçam essa conclusão estudos e pesquisas sobre a prática docente e sobre a sociologia dos saberes escolares (ver, por exemplo, Perrenoud, 1994 e Batista, 1997), que mostram que, embora se acentuem com a deterioração das condições de trabalho docente, são inerentes à organização do trabalho em sala de aula necessidades de estabelecimento de rotinas didáticas e de demarcação de tempos, por meio do estabelecimento de seqüências, rituais e da alternância de trabalhos centrados na atuação do professor e do aluno (por meio de exercícios). Desse modo, facilidade na preparação e execução de aulas, progressão e distribuição de unidades parecem ser necessidades centrais do trabalho docente e vistas como tais pelos próprios professores. Essas necessidades são particularmente pronunciadas quando o objeto de ensino possui uma natureza predominantemente procedimental, o que é — ou deve ser, de acordo com as propostas curriculares atuais — o caso do ensino de Português. É, desse modo, surpreendente que esses critérios sejam menos valorizados pelos docentes quando, ainda, simultaneamente, valorizam em primeiro lugar um critério que nada mais é que uma dimensão mais geral dos demais.

Uma terceira tensão é aquela que se estabelece, por fim, entre a afirmação da adequação dos livros aos PCN e a outras propostas curriculares como um critério importante de avaliação de livros (47.95%), de um lado, e a apreciação de dois outros critérios que constituem importantes dimensões dessas propostas para o ensino de Português, de outro.[22] Em primeiro lugar, a ênfase dada aos conteúdos é pouco condizente com o caráter procedimental que essas propostas desejam atribuir ao ensino de Português, cujos objetos de ensino aprendizagem não constituiriam

[22] Para uma síntese das principais características das propostas curriculares para o ensino de Português, ver Marinho & Carvalho (1996). Diferentes análises dos PCN de Língua Portuguesa são apresentadas em Marcuschi (1999) e em Marcuschi & Soares (1998).

conteúdos autônomos, mas um conjunto de procedimentos, estratégias e habilidades, construídos pelo tipo de enfoque conceitual-metodológico organizado em torno de estratégias de ensino. Em segundo lugar, as propostas curriculares consideram o texto como o objeto por excelência em torno do qual se transmitem e se adquirem esses procedimentos e habilidades. A presença, nos livros didáticos, de leituras complementares, entretanto, aparece apenas em quarto lugar na escola de importância construída, com uma concentração de 41.44%.

Na escolha de livros de Matemática (GRÁFICO 2; TABELA 12), o grau de importância atribuído aos critérios tende a apresentar o mesmo padrão geral, em que se destaca uma atenção que privilegia, na avaliação de um livro, seus conteúdos e a diversidade de exercícios e atividades. A mesma desconsideração do manual do professor como um aspecto significativo é também constatada.

Observa-se, entretanto, que, no interior desse padrão comum mais geral, a expressão pelos professores de seus pontos de vista a respeito dos critérios de escolha de livros de Matemática manifesta um conjunto de especificidades.

Primeiramente, é mais distinta a hierarquia entre os critérios, evidenciada por freqüências que não se sobrepõem e que não permitem seu agrupamento. Mais claramente hierarquizando os critérios, os docentes sugerem que possuem também mais clareza na avaliação de livros de Matemática do que de Português.

Em segundo lugar, o critério mais valorizado pelos docentes, embora seja também, assim como na escolha do livro de Português, aquele relativo aos conteúdos do livro, representa a maior concentração dentre as opções (63.36%) e constitui, isoladamente, o critério de maior importância para os docentes (na avaliação do livro de Português, à diversidade e aos tipos de atividades e exercícios foi atribuído o mesmo grau de importância).

Coerentemente, aspectos de natureza predominantemente metodológica são colocados em segundo plano, como o enfoque metodológico (58.56%), a distribuição seqüencial dos conteúdos no livro (53.77%), o número de unidades e sua distribuição pelo ano letivo (40.07%).

Os professores se mostram também menos preocupados com leituras complementares (46.58%) e mais atentos (56.51%) a ilustrações (desenhos, mapas, fotos, gráficos e tabelas). É também mais evidente uma atenção à adequação do livro ao nível médio dos alunos, que ocupa a terceira posição na escala de critérios (58.90%).

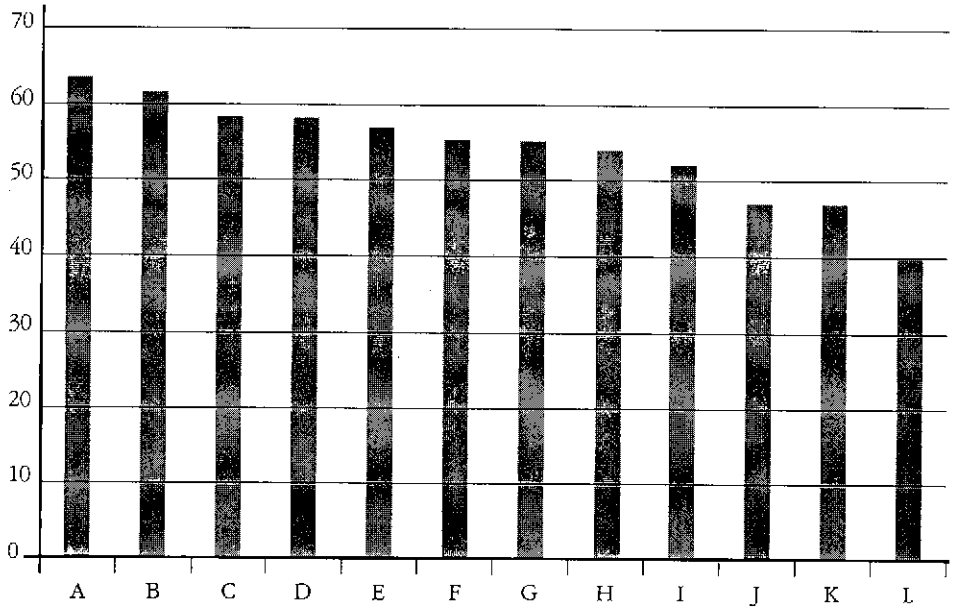

Gráfico 2: Distribuição dos professores de acordo com o grau de importância atribuído a critérios de escolha de livros de Matemática.

Legenda

A - Conteúdos contidos no livro
B - Diversidade e tipos das atividades e exercícios
C - Adequação do livro ao nível médio dos alunos
D - Enfoque metodológico e/ou pedagógico do livro
E - Adequação aos PCN ou a outras propostas curriculares
F - Ilustrações (desenhos, mapas, fotos, gráficos e tabelas)
G - Adequação ao projeto pedagógico da escola
H - Distribuição seqüencial dos conteúdos no livro
I - Facilidades para a preparação e execução das aulas
J - Qualidade do manual do professor
K - Leituras complementares, glossário e bibliografia
L - Número de unidades e distribuição das unidades pelo ano letivo

Motivos	Grau de importância					
	Muita	Pouca	Nenhuma	NS	SR	Total
Conteúdos contidos no livro	63.36	7.53	0.68	2.05	26.37	100.00
Diversidade e tipo das atividades e dos exercícios	60.96	9.93	0.68	2.05	26.37	100.00
Adequação do livro ao nível médio dos alunos	58.90	10.62	1.71	2.40	26.37	100.00
Enfoque metodológico e/ou pedagógico do livro	58.56	11.64	-	3.42	26.37	100.00
Adequação ao PCN ou a outras propostas curriculares	57.88	12.67	1.71	1.37	26.37	100.00
Ilustrações (desenhos, fotos, mapas, gráficos e tabelas)	56.51	12.33	2.74	2.05	26.37	100.00
Adequação ao projeto pedagógico da escola	56.16	11.64	4.11	1.71	26.37	100.00
Distribuição seqüencial dos conteúdos no livro	53.77	15.07	2.74	2.05	26.37	100.00
Facilidades para a preparação e execução das aulas	52.05	16.44	2.40	2.74	26.37	100.00
Qualidade do manual do professor	46.58	20.55	4.79	1.71	26.37	100.00
Leituras complementares, glossário e bibliografia	46.58	19.86	4.45	2.74	26.37	100.00
Número de unidades e distribuição das unidades pelo ano letivo	40.07	22.95	7.19	3.42	26.37	100.00

Tabela 12: Distribuição do total de professores pelo grau de importância atribuído a critérios de escolha de livros de Matemática.

Conclusões e hipóteses

A análise das declarações dos docentes da amostra, feita, aqui, num contexto exploratório, permite levantar um conjunto de hipóteses a respeito do processo de escolha de livros didáticos ocorrido em 2000, no quadro do PNLD.

Ao que tudo indica, os livros foram escolhidos predominantemente por meio de processos coletivos, embora, na maior parte das vezes, tenham reunido apenas, no processo de tomada de decisão, os professores da série a que se destinava o livro. Observa-se, porém, que um percentual expressivo de escolhas parece ter-se dado em âmbito municipal, procedimento em que o grau de participação dos docentes e de centralização das decisões não pôde ser apreendido; tendo em vista não só a necessidade efetiva de participação dos professores nesse processo, mas também os fortes interesses comerciais que envolvem escolhas centralizadas, são necessários e urgentes estudos específicos sobre esses casos de tomada de decisão.

Seja qual tenha sido o processo utilizado na escola, é evidente, de acordo com as declarações dadas pelos professores da amostra, um desconhecimento total ou parcial, por esses profissionais, a respeito do processo de avaliação realizado pelo MEC. Não se deve esquecer que essa avaliação é aquele processo que constitui mesmo o universo das possibilidades de escolha que serão oferecidas aos docentes, assim como o instrumento que uma política pública deseja utilizar, diretamente, como elemento de orientação do processo de escolha e, indiretamente, como uma das condições para a melhoria da qualidade do ensino fundamental.

Informações sobre a avaliação ministerial, embora presentes na mídia no momento de divulgação de seus resultados, em razão das polêmicas que, em geral, se estabelecem com editores e autores, estão quase ausentes do material publicitário por meio do qual o Ministério procura informar e mobilizar os professores para a realização das escolhas nas escolas. Extensas informações, entretanto, são encontradas no próprio *Guia de Livros Didáticos*.

No entanto, o *Guia* encontra uma série de dificuldades seja para transmitir informações a respeito da avaliação ministerial, seja para funcionar como uma orientação, por meio de sua consulta, para o processo de escolha.

De acordo com os dados, apenas um pequeno percentual de professores afirmou ter utilizado esse instrumento para escolher o manual a ser utilizado no ano seguinte. A grande maioria (62.67%) não

se baseou no *Guia* para realizar as escolhas, seja porque não teve acesso a ele, seja porque o utilizou após a realização da escolha, com diferentes finalidades. O *Guia*, é necessário enfatizar, não parece ter constituído um dos elementos que basearam a tomada de decisão dos professores a respeito do manual didático utilizado em 2001.

Dentre aqueles que não o consultaram, entretanto, 66.09% afirmaram que o *Guia* estava disponível na escola, mas que não foi consultado por diferentes razões. Assim, ao que tudo indica, o instrumento de orientação elaborado pelo Ministério está, em geral, presente nas escolas e a falta de acesso se deve a outras razões. Por que não foi utilizado?

Deve-se destacar, a título geral, o pequeno volume de exemplares destinados a cada escola, de um a três, de acordo com o número de alunos de cada estabelecimento de ensino, embora os docentes não apontem o número reduzido de exemplares como um dos fatores que impediram sua consulta.

De acordo, portanto, com os docentes da amostra, são outras as razões apontadas para a não participação desse instrumento no processo de escolha. Eles declararam, primeiramente, que o *Guia* não circulou amplamente no interior da escola e é possível supor que sua circulação restrita se deva tanto à ação de diretores e supervisores — que tenderiam a concentrar informações nas relações com os docentes — quanto a outros fatores internos à própria escola, apontados também como responsáveis pela não utilização, como o desconhecimento do próprio processo de escolha, a pouca estabilidade dos docentes e de suas funções na escola e, por fim, e mais importante, os prazos exíguos para a tomada de decisão, comprimidos entre uma chegada do *Guia* à escola muito próxima do momento de escolha, de um lado, e as condições de trabalho docente, que reservam pouco ou nenhum tempo para reuniões ou para o trabalho fora da sala de aula, de outro lado.

Além dos fatores relacionados à organização e à cultura escolares, no entanto, uma variável de natureza diferente parece ter sido um forte elemento de desmotivação para o uso do *Guia*: os professores da amostra afirmaram preferir, no processo de tomada de decisão, analisar os próprios livros didáticos, mesmo que essa análise não exclua necessariamente, em tese, a leitura das resenhas do *Guia* e a utilização de seu sistema de classificação, e que essa análise seja mesmo incentivada por esse instrumento de orientação. Evidentemente, a afirmação da análise direta dos livros, sem recurso ao *Guia*, pode ser

compreendida como uma afirmação da autonomia e da independência dos docentes (que é reiterada em outras respostas ao questionário), mas ela deve ser ainda inserida num contexto em que, de 1985 (ano de criação do PNLD) a 1996 (ano em que se publicou o primeiro *Guia*), a escolha de livros se fez apenas com base numa intensa presença de editoras nas escolas, por meio, certamente, da atuação de seus representantes comerciais ou dos representantes de sua distribuidora, mas também da distribuição individual e gratuita de coleções, selecionadas dos catálogos das editoras seja pelo professor seja pelo próprio representante da editora (que o faz de acordo tanto com uma estratégia de vendas que define os produtos a serem privilegiados quanto com seu conhecimento das expectativas e interesses dos professores).[25] Não se deve, portanto, subestimar a importância da atuação das editoras nas escolas e do filtro que terminam por interpor entre o professor e universo de livros recomendados no *Guia*. Como afirmam os docentes, no quadro de uma preferência pela análise dos manuais:

> A dificuldade de usar o *Guia* é também por não termos acesso aos livros de 3 estrelas. Fica difícil escolher sem conhecer o livro.

> A gente olhou o *Guia*, mas não escolhemos por ele. Nós olhamos os livros aprovados pelo MEC que os editores mandaram.

Enfim, seja por fatores relacionados à organização e cultura escolares, seja em razão das práticas habituais de escolha de livros — nas quais as editoras e suas distribuidoras desempenham um papel central — o *Guia* não só parece não ser utilizado pelo maior parte dos docentes da amostra, como também parece ser visto como um instrumento *sem importância*. Não se deve esquecer que, apesar do número reduzido de exemplares recebidos pelas escolas, professor algum da amostra exprimiu a necessidade de um número maior de exemplares, apontando essa limitação como uma das possíveis razões de sua não utilização.

O *Guia* parece ser visto, ainda, como um instrumento que ameaça a independência e a autonomia dos docentes e com o qual estabelecem relações tensas. As respostas dadas a

[25] Utilizam-se, aqui, dados de uma pesquisa em andamento, sobre a produção de livros didáticos de Português, obtidos a partir de entrevistas com editores. Essa pesquisa baseou um programa de pesquisador-visitante na Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por meio de uma bolsa da FAPESP.

respeito do sistema de classificação dos títulos disponíveis, apresentado pelo *Guia*, parecem revelar mais uma tensão entre censura e interesse expressivo, decorrentes de uma tensão objetiva entre os docentes e aqueles que produzem o *Guia* (o Ministério, os professores universitários e especialistas), do que opiniões objetivas sobre esse sistema. Por um lado, os docentes da amostra afirmam preferir os livros RD, que seriam os títulos de maior qualidade. Ao mesmo tempo, porém, por meio de alto índice de não-respostas às questões relativas ao tema e de declarações escritas à margem, tendem a negar esses princípios de classificação e a afirmar a existência de um processo de escolha que se faz de acordo com pontos de vista autônomos e derivados de fatores considerados como partilhados apenas pelos docentes, como a atenção "à realidade da escola" ou ao "contexto do aluno". Tendem, também, a expressar uma disposição negativa em relação aos livros RD: para uma parte expressiva dos professores da amostra, esses livros, embora de qualidade, seriam difíceis para o aluno (mesmo que essa afirmação pareça ser antes uma eufemização das dificuldades que oferecem para os próprios professores) e, desse modo, inadequados para o desenvolvimento de seu trabalho. Além disso, por fim, os docentes tendem, nas questões sobre os fatores que intervêm no processo de escolha, a negar, em linhas gerais, aqueles que, de algum modo, interpõem-se entre eles e os livros, mesmo que afirmem valorizar as resenhas contidas no *Guia*.

Em resumo, segundo a maior parte dos professores da amostra, o *Guia* foi um instrumento pouco utilizado na escolha de livros em 2000 e de importância reduzida. Sua restrita utilização se deve a fatores ligados a sua pequena difusão na interior da escola, aos prazos reduzidos da escolha, à pequena difusão da informação sobre o *Guia* e o processo de escolha, e ainda à instabilidade existente nas funções e nos postos docentes, que impediriam participação na escolha do manual. Mas a não utilização do *Guia* parece decorrer também de fenômenos de natureza sociológica mais gerais, relacionados a uma afirmação da autonomia e de qualificação docente e às ameaças a essa autonomia e aos efeitos de desqualificação profissional que esse instrumento de orientação terminaria por representar para os professores, ao evidenciar que o discurso autorizado a respeito dos livros didáticos valoriza títulos na verdade desvalorizados pelos docentes, já que distanciados dos princípios e esquemas de apreciação e de avaliação de manuais que de fato utilizam.

Quais seriam esses princípios e esquemas? Tanto para a escolha de livros de Português quanto de Matemática, o princípio mais geral parece consistir numa disposição a privilegiar — como já se apontou — uma relação direta entre o docente e o livro. Os professores manifestaram, em geral, uma forte resistência a fatores que procuram interferir nessa relação, sejam elas a ação de Secretarias de Educação e de órgãos do sistema de ensino, reuniões com autores ou eventos de orientação pedagógica promovidos por editoras, assim como as categorias de classificação de obras feita pelo Ministério (mais rejeitada, entretanto, na escolha de livros de Português do que de Matemática). No quadro desse mesmo princípio, os professores da amostra tendem a preferir a análise dos livros mesmos e se mostram dispostos a utilizar as resenhas do *Guia*, talvez porque vejam nelas um instrumento menos impositivo de escolha. Para parte importante dos docentes, além disso, essa relação é — trata-se do segundo princípio — antes de tudo individual: mesmo a opinião ou a indicação de outros docentes tende a ser rejeitada. Embora um grupo de professores da amostra demonstre aceitar essa opinião, ela é vista, predominantemente, como um fator que possui pouca ou nenhuma importância.

Um terceiro princípio parece ser aquele que decorre de uma afirmação ou valorização da prática ou da experiência: o conhecimento ou utilização anterior de uma coleção e da obra de seu autor é um dos fatores aos quais os professores, particularmente na avaliação de livros de Matemática, tendem a atribuir maior importância na escolha dos livros.

Os demais princípios, voltados para a análise interna das obras, tendem a se diferenciar mais acentuadamente quando se trata de escolher livros de Português ou de Matemática. De início, esses princípios parecem ser mais claros na escolha dos livros para a segunda área do que para a primeira, a escala de critérios construída para a escolha de títulos para o ensino de Matemática possuindo maior distinção que a construída para a escolha dos de Português. Nesse último caso, os professores manifestam não só menos clareza como também uma tensão, menos perceptível na escolha de livros de Matemática, no que diz respeito à atribuição contraditória de importância a critérios que colocam em relação a tradição da área de ensino e inovações pedagógicas recentes: os professores da amostra valorizam tanto a adequação a propostas curriculares atuais (e de caráter inovador), quanto dão especial atenção aos conteúdos na análise de um livro, quando essas propostas insistem sobre a

natureza procedimental da disciplina; atribuem menor valor à ampliação do número de textos do livro, por meio de leituras complementares, quando essas mesmas propostas atribuem ao texto um lugar central no ensino da língua oral e escrita.

Apesar dessas diferenças, coincidem os dois fatores principais que tendem a concentrar a atenção dos docentes da amostra na tomada de decisão sobre a qualidade tanto de livros de Português quanto de Matemática. Importam fundamentalmente, os conteúdos que apresentam (principalmente na avaliação de livros de Matemática), assim como a diversidade de exercícios e atividades. Assim, os professores parecem buscar nos livros uma síntese adequada do que devem transmitir aos alunos, assim como um conjunto de exercícios e atividades que explorem, fixem e avaliem esses conteúdos transmitidos. Parecem buscar, portanto, um instrumento adequado a um esquema didático baseado na exposição dos conteúdos pelo livro, em sua explicação ou comentário pelo docente, na realização subseqüente de atividades e exercícios pelos alunos e em sua posterior correção pelo professor. Trata-se do esquema didático que se firmou de modo mais arraigado na tradição escolar — centrado no eixo da transmissão — e oposto aos esquemas didáticos centrados no eixo do aluno, voltados para a indução à apreensão de regras e princípios, para a descoberta ou para a experimentação e que, historicamente, tendem a ser propostos por movimentos de renovação pedagógica. O esquema didático centrado na transmissão e baseado numa alternância entre exposição e exercício seria, de acordo com Batista (1997), aquele que mais adequadamente responderia a necessidades da organização do trabalho escolar, estruturado em torno do ensino simultâneo e seriado e dos fatores que desse tipo de ensino decorrem, como a necessidade de avaliação, de classificação dos alunos, de continuidade e progressão, de demarcação dos tempos escolares, de disciplina e de organização da interação discursiva entre o professor e seus alunos.

Assim, o princípio básico de avaliação de um livro — seja ele de Português ou de Matemática — parece ser sua adequação a esse esquema didático ao qual o professor está familiarizado (daí, talvez, a pouca importância atribuída ao manual do professor) e que lhe permite, no quadro de condições em geral pouco adequadas de trabalho e de uma forma específica de organização desse trabalho, responder de modo mais apropriado às necessidades e problemas que dessas condições e dessa forma de organização são decorrentes.

As alterações realizadas, a partir de 1996, no PNLD, promoveram um conjunto de repercussões nas escolas e no campo da produção do livro didático. Em função da avaliação prévia dos manuais, as escolas passaram a dispor de livros de maior qualidade, isentos de erros conceituais, de preconceitos, de diferentes formas de proselitismo, de propostas de ensino pouco enriquecedoras para o trabalho docente e o aprendizado do aluno. Os dados relativos a esse processo de avaliação, demonstrando uma intensa renovação de títulos e autores, um aumento, em geral, do número de títulos recomendados e uma correspondente diminuição, também geral, do número de títulos excluídos, evidenciam as conseqüências positivas dessa política pública.[24]

Os dados aqui analisados a respeito do processo de escolha, entretanto, apesar da natureza exploratória do estudo e da necessidade de, por meio de outras investigações, ampliar, especificar e validar suas conclusões, levam a supor que essa política não manifestou significativamente as mesmas repercussões na esfera daqueles que consomem esse livro: junto às escolas e junto aos professores, seja por ter feito escolhas — como a classificação das obras em estrelas — que não levam em conta as particularidades da cultura escolar, seja por não ter realizado um trabalho de efetiva divulgação do *Guia* e de orientação do processo de escolha e de apoio às escolas nesse processo. Com certeza, toda política educacional deve privilegiar, em suas estratégias, áreas precisas de atuação. As repercussões positivas da avaliação ministerial sobre o campo editorial mostram a adequação do privilégio atribuído, nessa política, ao processo de produção dos livros didáticos. Os dados aqui analisados, porém, mostram — como vêm evidenciado de modo mais geral os estudos sobre história do livro e da leitura, assim como sobre a compreensão e interpretação de textos[25] — 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 — como estudos e pesquisas vêm mostrando exaustivamente nas últimas décadas — uma condição necessária para o sucesso de sua política em relação ao livro didático.

---

[24] Para as repercussões positivas da avaliação, ver Batista (2001).

[25] Ver, a propósito, Fish (1980), Chartier (1990) e Bourdieu & Chartier (1994).

Referências

BATISTA, Antônio Augusto G. A construção de um texto escolar: uma filologia ao contrário. In: BATISTA, Antônio Augusto G. *O ensino de Português e sua investigação*: quatro estudos exploratórios. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Tese de doutorado orientada por Magda Becker Soares).

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português*: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto G. As formas "brandas" de exclusão: indicadores da formação inicial de professoras de Português da rede estadual de Minas Gerais. *Anais do V Encontro de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998a.

BATISTA, Antônio Augusto G. Os professores são "não-leitores"? In: MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete Ribas da. *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998b. p. 23-60. (Coleção Leituras no Brasil).

BATISTA, Antônio Augusto G. Os parâmetros, os professores e as formas brandas de exclusão. In: MARCUSHI, Elizabeth (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Recomendações para uma política do livro didático*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto G. (org.). *Escolha de livros didáticos de 1a a 4a série*: padrões e processos no Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002a.

BATISTA, Antônio Augusto G. A escolha de livros 1a a 4a série no PNLD: principais padrões(1998-2001). In: BATISTA, Antônio Augusto G. (org.). *Escolha de livros didáticos de 1a a 4a série*: padrões e processos no Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002b.p 10-47.

BRASIL. *Guia de livros didáticos; 1a a 4a séries — PNLD 1997*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Guia de livros didáticos; 1a a 4a séries — PNLD 1998.* Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. *Guia de livros didáticos; 5a a 8a séries — PNLD 1999.* Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *Guia de livros didáticos; 1a a 4a séries — PNLD 2000/2001.* Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *Guia de livros didáticos; 5a a 8a séries — PNLD 2002.* Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction*: critique sociale du jugement. Paris: Éd. de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *L'ontologie politique de Martin Heidegger.* Paris: Éd. de Minuit, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *La misère du monde.* Paris: Éd. du Seuil, 1993.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, Loïc J.-D. *An Invitation to Reflexive Sociology.* Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, Pierre. & CHARTIER, Roger. La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.). *Pratiques de la lecture.* 2. ed. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1993. p. 265-94.

CHARTIER, Anne-Marie *et al.* Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures des étudiants en IUFM. In: FRAISSE, Emmanuel (org.). *Les étudiants et la lecture.* Paris: PUF, 1993. p. 73-98.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações.* trad. de M. Galhardo. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990b. p. 121-39.

De CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien* 1. art de faire. Nouvelle édition, établie et présentée par Luce Giard. Paris: Gallimard, 1990.

FISH, Stanley. Is There a Text in This Class? *The Authority of Interpretive Communities.* Cambridge: Harvard University Press, 1980.

MARCUSCHI, Elizabeth e Soares, Edla de A. Lira (orgs.). *Avaliação educacional e currículo.* Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.

MARCUSHI, Elizabeth (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo.* Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.

MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei T., A Língua Portuguesa nos Currículos Brasileiros, *Presença Pedagógica,* Ed. Dimensão, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, jan./ fev. 1996, p.40-53.

MOURÃO, Sara Monteiro. *Exercícios para compreender o sistema de escrita*: o caso do livro "Letra Viva". Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Dissertação de Mestrado orientada por Antônio Augusto Gomes Batista).

PERRENOUD, Ph. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1994.

Anexo

O PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Os dois órgãos são ligados ao Ministério da Educação (MEC).

Embora tenha sido criado em 1985, as características do Programa, no período em estudo, foram se configurando ao longo mesmo desse período. Suas principais finalidades são a aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para ensino fundamental brasileiro, em seus dois segmentos: o de 1ª a 4ª série e o de 5ª a 8ª. No primeiro caso, foram adquiridos e distribuídos, no período, títulos de Alfabetização, Ciências, Estudos Sociais, Matemática e Português; no segundo, de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português. A partir de 2001, o PNLD passou ainda a realizar a aquisição e distribuição de dicionários de língua portuguesa e, para o primeiro segmento, de livros de História e de Geografia — nesse caso, se a escola não tivesse optado por um livro de Estudos Sociais.

Desde 1996, o Programa realiza, após publicação de edital de licitação e da inscrição e triagem dos livros apresentados por editoras ou detentores de direito autoral, um processo de avaliação pedagógica dos livros. Essa avaliação se orienta, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou e indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). A partir da distribuição de livros para o ano de 1999, incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo o com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, enriquecedoras e coerentes. Desenvolvida, inicialmente, pela SEF, desde 2001 a avaliação vem sendo realizada por Universidades públicas, sob supervisão dessa Secretaria do Ministério.

Com base na avaliação, os livros recebem menções, representadas, até 2003, por estrelas, que vão das categorias

Recomendado com Distinção (três estrelas), *Recomendado* (duas estrelas) e *Recomendado com Ressalvas* (uma estrela) às categorias *Não-Recomendado* (não representada por qualquer estrela e utilizada apenas até inclusão dos critérios de natureza metodológica) e *Excluído* (para títulos que não podem ser escolhidos pelas escolas, em razão de apresentarem erros conceituais, insuficiência ou incoerência metodológicas ou ainda preconceitos e diferentes formas de proselitismo). Com base nessa avaliação, a SEF elabora um *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001), coletânea de resenhas das obras recomendadas (nas quatro primeiras categorias) a escolas e redes públicas de ensino para realização, por esses agentes, da escolha dos livros a serem utilizados. Como as obras pertencentes à categoria dos Excluídos não podem ser solicitadas pelos docentes, não constam do *Guia*.

As solicitações de livros e sua avaliação são realizadas de acordo com um cronograma de atendimento, de acordo com o qual se alterna a aquisição de livros para cada um dos segmentos do ensino fundamental. Como, a partir do atendimento de 1998, os livros passaram a ser utilizados pelas escolas durante três anos, só se realiza um atendimento universal — isto é, para o conjunto dos alunos de um mesmo segmento — a cada intervalo de vida útil dos livros. Entre esse intervalo, realiza-se, anualmente, um atendimento parcial, voltado para a reposição de livros de 1ª série e de Alfabetização (sempre repostos a cada ano, por serem livros consumíveis) e para a complementação de títulos (quando necessária em função do crescimento da matrícula). Apenas no ano de atendimento universal, as escolas realizam a escolha do título a ser utilizado e, desse modo, a complementação de livros repete as solicitações feitas nesses anos. A exceção a essa regra ocorreu, até 2003, na reposição de livros de 1ª série e de Alfabetização: a cada ano, puderam ser escolhidos novos livros.

Data de recebimento: 27 de fevereiro de 2003
Data de aprovação: 10 de julho de 2003