



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Departamento de Ciências Humanas (DCH) - Campus VI
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)

FABÍOLA LIMA CASTRO

A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR
PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL
DE BRUMADO-BA.

CAETITÉ
2023

FABÍOLA LIMA CASTRO

**A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR
PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL
DE BRUMADO-BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia - Campus VI, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa II – Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa

CAETITÉ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura** - UNEB – Campus I

Célia Maria da Costa - Bibliotecária: CRB5/918

C375u

Castro, Fabíola Lima

A utilização do livro didático de língua portuguesa por professores do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Brumado - BA / Fabíola Lima Castro. – Caetité, 2023.
108 f. : il.

Orientador: Glauber Barros Alves Costa.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, Campus VI. 2023.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Livros didáticos – Avaliação – Brumado (BA). 2. língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Brumado (BA). 3. Livro didático - Brasil. 4. Professores do ensino fundamental – Atitudes – Brumado (BA). 6. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 7. Língua portuguesa – Material didático. I. Costa, Glauber Barros Alves. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus VI. III. Título.

CDD: 469.07

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE	
---	--	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE BRUMADO-BA. "

FABÍOLA LIMA CASTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 12 de abril de 2023, com nota 10,0.


 Professor Dr. GLAUBER BARROS ALVES COSTA
 UNEB
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal de São Carlos


 Professora Dra. LUCIANA OLIVEIRA CORREIA
 UNEB
 Doutorado em Educação
 Universidade de Alcalá


 Professora Dra. MARIA CRISTINA DANTAS PINA
 Uesb - UESB
 Doutorado em Educação
 Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Certamente o caminho percorrido até a escrita desta página não foi fácil; pelo contrário, foi desafiador. Fazer o mestrado em meio à pandemia de Covid-19 significou a superação de muitos medos internos e externos. Vencer a mim mesma foi a grande barreira a ser ultrapassada.

Este caminhar foi possível graças à presença e apoio de pessoas especiais. Agradeço primeiramente a **Deus**, meu escudo e minha rocha, minha força para prosseguir em busca dos objetivos que tracei.

À minha filha **Letícia**, com quem sempre pude partilhar os sonhos e angústias. À minha **família**, meu amparo. O incentivo de todos (meus pais Valdete e Valdey, que não pouparam esforços para manter os quatro filhos na escola; meus irmãos, cunhados e sobrinhos) fez com que eu desejasse merecer seu apoio e seguir em frente.

Ao meu orientador e professor, **Dr. Glauber Barros** com o qual aprendi muito. A ele minha admiração e minha gratidão por tanto aprendizado. Jamais o esquecerei.

Meus **professores do PPGELS**, profissionais que sempre se mostraram próximos e dispostos a compartilhar seus saberes. Pessoas que sempre desejaram ver o crescimento de seus mestrandos e mestrandas.

Às professoras **Dr^a. Luciana Correia** e **Dr^a. Maria Cristina Pina**, que compuseram as bancas de qualificação e de defesa. Suas colocações foram valiosas e contribuíram para a melhoria deste trabalho.

Meus **colegas de caminhada no PPGELS**, amigos novos e antigos com os quais também pude aprender muito.

Meus **amigos e amigas**, colegas de trabalho ou não, pessoas que sempre desejaram meu crescimento e pelas quais nutro sincero afeto.

A todos o meu mais sincero

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade Estado da Bahia (UNEB). O estudo visa investigar a utilização do livro didático de Português por três professoras do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Brumado/BA. Apresenta, inicialmente, o percurso histórico do livro didático no Brasil a partir do marco de criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Sendo de natureza qualitativa, o estudo desenvolve-se a partir de pesquisa bibliográfica acerca do livro didático e da aplicação de entrevista semiestruturada em campo, sendo os dados levantados neste último instrumento submetidos à análise de conteúdo. Inicialmente foi levantada a hipótese de que há uma predominância de uso do livro didático nas aulas de Português do 5º Ano. Após a pesquisa foi constatado que as docentes participantes do estudo lançam mão de outros recursos – como a internet – para pesquisa e desenvolvimento das aulas, bem como utilizam o livro de variadas formas. Este estudo ancora-se nas contribuições de Alain Choppin (2004; 2008; 2009; 2017), Célia Cristina Cassiano (2013), Cristina D’Ávila (2013), Egon Rangel (2020), Gimeno Sacristán (2013; 2017) e Kazumi Munakata (2007; 2012; 2016), dentre outros. A partir desta pesquisa foi construído um produto educacional na forma de recurso didático destinado aos professores do 5º ano Fundamental visando auxiliá-los no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem da língua escrita para além daqueles apresentados no livro didático de Português.

Palavras-chave: livro didático; utilização do livro didático de Português; prática docente; Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a Professional Master's research from the Graduate Program in Teaching, Language and Society (PPGELS) at the State University of Bahia (UNEB). The study aims to investigate the use of Portuguese textbook by three teachers of the 5th year of Elementary School at the municipal public school in Brumado, Bahia. Initially, it presents the historical course of textbook in Brazil from the creation of the National Book and Didactic Material Program (PNLD). Being of a qualitative nature, the study is developed from bibliographical research about the textbook and the application of a semi-structured interview in the field, with the data collected in the latter instrument submitted to content analysis. Initially, the hypothesis was raised that there is a predominance of textbook use in 5th grade Portuguese classes. After the research, it was found the teachers participating in study make use of other resources - such as internet - for research and development of classes, as well as using the book in various ways. This study is based on the contributions of Alain Choppin (2004; 2008; 2009; 2017), Célia Cristina Cassiano (2013), Cristina D'Ávila (2013), Egon Rangel (2020), Gimeno Sacristán (2013; 2017) and Kazumi Munakata (2007; 2012; 2016), among others. Based on this research, an educational product was constructed in the form of a didactic resource for 5th grade elementary school teachers, aiming to help them develop teaching and learning processes for the written language beyond those presented in the Portuguese textbook.

Keywords: textbook; use of the Portuguese textbook; teaching practice; National Book and Didactic Material Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Localização das escolas pesquisadas.....	26
Figura 2 – Fluxograma da metodologia de pesquisa.....	31
Figura 3 – Etapas do PNLD.....	44
Figuras 4 e 5 – Avaliação de atributos físicos de livros didáticos.....	45
Figura 6 – Manual para indicação de cartilhas de Alfabetização e livros didáticos.	49
Figura 7 – Guia de livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa	50
Figura 8 – Guia Online de livros didáticos – Menu	50
Figura 9 – Guia Online de livros didáticos.....	51
Quadro 01: Órgãos e programas responsáveis pelo livro didático no Brasil.....	36
Quadro 02: Classificação das obras avaliadas pelo MEC no Guia de Livros Didáticos.....	52
Quadro 03: Formação e carreira das professoras.....	72

LISTA DE SIGLAS E AVREVIATURAS

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE – Conselho Nacional de Educação
COGEAM – Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DETRAN – Departamento Estadual de Trânsito
ECT – Empresa de Correios e Telégrafos
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP – Livro Didático de Português
LGBT+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e mais.
MEC – Ministério da Educação
MP – Mestrado Profissional
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PE – Produto Educacional
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPG – Programa de Pós-Graduação
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Prelúdio.....	9
Eclipse docente	10
A pesquisa.....	12
O objeto do estudo.....	13
Livro didático e pandemia do SARS-CoV-2: imposição de uma nova realidade	20
CAMINHO METODOLÓGICO	22
Desvio de rota.....	23
Características do município de Brumado e das escolas pesquisadas	24
O produto educacional.....	32
1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: PERCURSO HISTÓRICO	35
1.1 O PNLD e seus predecessores	35
1.2 Trajetória do PNLD	39
1.3 Etapas do PNLD	43
1.4 Avaliação pedagógica do livro didático	46
2 LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E IMPACTOS NO TRABALHO DO PROFESSOR E NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE	56
2.1 Políticas curriculares brasileiras no período democrático	61
2.2 A BNCC a serviço da reforma privatista da Educação	63
3 UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: A PRÁTICA DOCENTE	70
3.1 Contextualização do campo, formação, carreira e carga horária das professoras	70
3.2 O livro didático como fonte de conteúdos do ensino	72
3.3 Planejamento com o livro didático	78
3.4 Utilização do livro didático	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	99
APÊNDICE	103

INTRODUÇÃO

Prelúdio

Num dia qualquer do ano letivo de 2018 uma professora do Ensino Fundamental de uma escola no interior baiano entra em sala de aula para iniciar seu trabalho. Após receber os alunos da turma de 5º ano, na qual ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, inicia a aula realizando com estes a correção da tarefa do dia anterior.

A tarefa, que consta no livro didático de Português, é lida, discutida e verificada no caderno dos alunos. Depois de passar o sermão naqueles que não cumpriram com seu dever e carimbar com o visto as tarefas respondidas, a professora solicita à turma que vire a página do mesmo livro para iniciar a aula do dia.

A atividade consiste em ler e interpretar um trecho do livro *Vinte Mil Léguas Submarinas*, do escritor francês Júlio Verne. Antes da leitura, a “tia”¹ conversa com a turma, explicando de onde o texto foi extraído e mostra um exemplar do livro, tomado emprestado na biblioteca municipal, apresentando brevemente o autor e sua obra. Em silêncio, os alunos realizam leitura do texto, enquanto a professora aproveita para reler a obra em seu manual.

Concluída a leitura, professora e alunos seguem as orientações do livro didático e realizam as atividades de interpretação nas páginas seguintes. É certo que a linguagem com a qual o texto foi traduzido contém muitas palavras desconhecidas pela turma, por isso a professora orienta a leitura do vocabulário e discute com os alunos os significados apresentados. As questões de interpretação são então retomadas oralmente para que a turma consiga resolvê-las com maior autonomia no caderno.

Grande parte da turma solicita a ajuda da professora porque não compreende os enunciados das questões. A dificuldade em realizar a atividade gera frustração e dispersão de alguns alunos, provocando conflitos na sala. A professora, com a paciência já minada e usando da autoridade que sua posição lhe confere, apazigua os ânimos e restabelece a ordem das atividades.

¹ Em Brumado é comum os alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental chamarem as professoras de “tia”. Aqui faço referência à primeira parte da obra de Paulo Freire (1997), *Professora, sim; tia, não*, na qual o autor apresenta a armadilha ideológica que tenta “amaciar” a capacidade de luta e de organização classista das professoras, relegando-as à condição de tias.

Ao fim de exaustivos cinquenta minutos, a “tia” checa os cadernos, carimba as atividades concluídas, orienta as incompletas e desaprova com mais um sermão as que sequer foram iniciadas. Para a aula de Matemática após o intervalo, o livro didático entra novamente em cena.

Eclipse docente

Essa narrativa apresenta algumas horas de um dia de trabalho em minha² vida enquanto professora do Ensino Fundamental (EF) em uma escola municipal da rede de ensino de Brumado-BA e mostra, em parte, minha experiência com o livro didático de Língua Portuguesa.

Em nossas escolas, situações como a apresentada são mais comuns do que se imagina e representam grande parte dos cotidianos de professoras e professores do EF. Chama a atenção nesta narrativa o clima instaurado em sala de aula decorrente do uso prescritivo do livro didático (LD). Fica evidente que a mediação didática docente ali praticada gerava certa passividade e desinteresse dos alunos em relação ao conteúdo da aula, causando dispersão na turma.

Neste sentido, o livro escolar provocava um eclipse didático no trabalho em sala de aula na medida em que

[...] através das prescrições metodológicas que apresenta e dos exercícios e atividades didáticas que sugere, já estabelece uma mediação entre o conteúdo sistematizado e o aluno. O que ocorre é que, muitas vezes, essa mediação é assumida pelo professor como legítima e adequada (D'ÁVILA, 2013, p. 25).

A autora afirma que, por acreditar que a forma pela qual o livro apresenta e desenvolve os conteúdos seja a mais legítima, o professor restringe sua ação ao cumprimento das prescrições do manual didático, fator que o impede de desenvolver formas de trabalho mais criativas no uso do material.

Enquanto estudante lembro-me de professoras em pé diante da mesa com seus manuais abertos, lendo, discutindo em monólogo e indicando atividades do LD para que resolvêssemos. Quando faziam diferente, dedicavam-se a copiar extensas lições de outros livros didáticos no quadro de giz e nós, obedientes discípulos, reproduzíamos em nossos cadernos as “sagradas escrituras escolares” que nos levariam ao “paraíso” da aprovação. Tal

² Após apresentar as motivações da pesquisa, será utilizado, no decorrer do trabalho, o verbo na primeira pessoa do plural por julgá-la mais adequada ao texto acadêmico.

qual escribas e monges copistas medievais que transcreviam os textos sacros, nos empenhávamos em reproduzir com a maior fidelidade e capricho caligráfico as atividades que nos eram impostas. Lembro-me que sofria muito com minha caligrafia terrível, que só pude melhorar já no exercício do Magistério.

Este último modelo de aula se perpetuou ao longo de todo o Ensino Médio porque, na década de 1990, o LD ainda não era um recurso acessível para essa etapa de ensino. No início de cada ano letivo os alunos e as alunas já sabiam que um caderno de 200 folhas não seria suficiente para dar conta de todos os exercícios daquele ano, uma vez que as metodologias de ensino se baseavam, majoritariamente, na cópia das atividades para serem lidas e respondidas.

A frustração se dava muitas vezes porque aqueles textos dos livros didáticos eram um tanto quanto incompreensíveis e que traziam informações para as quais nossa trajetória escolar e condição sociocultural não nos ofereciam as bases conceituais necessárias para compreendê-los. Aliado a isto, as professoras não dispunham de outros materiais didáticos que lhes permitissem dinamizar o ensino, restando apenas o LD como único recurso.

O modo de conceber o papel docente a partir dos modelos que tive enquanto aluna fez com que internalizasse as formas de uso do LD e as reproduzisse enquanto professora. Teixeira (2002) afirma que o saber fazer do professor é constituído pelos conhecimentos sistemáticos derivados das ciências da educação e das experiências obtidas pelo processo de socialização que se inicia desde o seu ingresso na escola enquanto aluno, fornecendo-lhe modelos de docência. Assim, creio que os modelos de docência que tive enquanto estudante se reproduziam em minha prática de uso do manual didático, apesar dos conhecimentos construídos na formação inicial e durante os anos de carreira.

Durante minha carreira enquanto professora o LD sempre foi, ao mesmo tempo, recurso pedagógico indispensável à prática e causa de conflito metodológico. Esse último aspecto geralmente porque, na maioria das vezes, o livro escolar era muito pouco adequado ao nível cognitivo, cultural e linguístico dos alunos, estando longe de atender as suas reais necessidades de aprendizagem. As seções, textos e atividades do livro exigiam da maior parte da turma o domínio de conceitos e competências prévias que ainda não possuíam e isso fazia com que tivesse de optar entre utilizar um recurso acessível a todos – o LD – ou elaborar um material mais adequado. Ao optar pela segunda alternativa invariavelmente esbarrava na carência de recursos materiais que a escola e os alunos enfrentavam e em decorrência disso recorria ao manual didático na maior parte do tempo.

Aliadas a estas dificuldades havia ainda a necessidade de cumprir com o programa curricular trazido pelo livro didático, pois este era a principal fonte para a construção dos planos de ensino das escolas da rede municipal. Neste sentido, os conteúdos de ensino da rede mudavam sazonalmente a cada PNLD conforme a troca de livros adotados. Para Choppin (2008, p. 14) “os programas representam para os docentes – e para os pais – o que os Textos Sagrados são para os religiosos, com uma pequena diferença: os segundos são, a princípio, imutáveis, enquanto que os primeiros podem ter a tendência de se transformar constantemente”. Dessa maneira eram os programas trazidos pelo LD quem ditavam os conteúdos a serem ministrados nas escolas da rede municipal de ensino.

Embora estas afirmações sugiram uma crítica ou condenação do LD, não é este o objetivo da presente proposta de pesquisa, pois sem o LD distribuído pelo PNLD muitos dos alunos da rede pública de ensino não teriam acesso a um material didático indispensável à sua formação devido ao baixo poder aquisitivo de grande parte das famílias e à carência material das escolas. Com este trabalho investigamos a utilização dos LDP por professoras do 5º ano fundamental para compreender que lugar ele ocupa nas salas de aula de nosso município.

A pesquisa

Investigar a utilização do LDP possibilita compreender sua influência sobre as práticas de ensino aprendizagem que ocorrem em nossas escolas. Por ser um recurso pedagógico bastante acessível, o LD tem importância inquestionável e determina, em muitos casos, a ação educativa. As condições de trabalho do professor (carga horária, quantitativo de alunos, ausência de outros materiais didáticos, estrutura escolar inadequada) e carências na formação contribuem para a ampla utilização do livro didático. Em consequência, este material acaba “[...] determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o **que** se ensina e **como** se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4 – grifos da autora).

Em decorrência destes fatores, apresento esta pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino, suscitada a partir de minha prática docente na qual procuro responder à seguinte questão central: De que forma o LDP é utilizado pelos professores do 5º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Brumado/BA?

Esta questão pode ser desdobrada em duas outras secundárias, a saber: Quais significados os professores atribuem ao livro didático em sua prática? Como o livro didático influencia o trabalho docente?

A questão proposta apresenta duas dimensões: uma de pesquisa e outra de intervenção. A dimensão de pesquisa relaciona-se com as motivações profissional e acadêmica que suscitaram esta investigação. A motivação profissional diz respeito às dificuldades encontradas em minha prática de utilização do LDP enquanto professora. Como motivação acadêmica busco colaborar com o desenvolvimento da pesquisa em nível de Mestrado Profissional em Ensino no território do Sertão Produtivo baiano, de forma a promover a disseminação de conhecimentos relativos a recursos e procedimentos didáticos da educação básica. A dimensão de intervenção tem a ver com o Produto Educacional (PE) que resultará desta pesquisa. Com este Produto espero oferecer algumas propostas de atividades de Língua Portuguesa do 5º Ano que possam contribuir para o trabalho dos professores desta etapa.

Na intenção de direcionar a investigação e auxiliar na resolução da questão proposta foram estabelecidos três objetivos. O objetivo geral é investigar os modos de utilização do livro didático de Português no 5º Ano do EF da rede municipal de Brumado/BA; os objetivos específicos são compreender os significados que as professoras atribuem ao livro didático de Português e analisar de que forma o livro didático influencia as práticas de ensino de Língua Portuguesa das professoras.

O objeto do estudo

Para uma compreensão mais ampliada sobre o LD, nesta seção tentaremos³ conceituá-lo a partir de alguns autores que nos ajudam a pensar este recurso, dentre os quais Circe Bittencourt (1993), Marisa Lajolo (1996), Alain Choppin (2004; 2008; 2009), Kazumi Munakata (2007; 2012; 2016) e Cristina D'Ávila (2013).

Lajolo (1996) conceitua livro didático como

[...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. [...] para ser considerado **didático**, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar (LAJOLO, 1996, p. 4 – grifo da autora).

³ Como afirmado anteriormente, a partir desta seção utilizaremos o verbo na primeira pessoa do plural.

Através do conceito apresentado por Lajolo notamos que o LD é um material produzido a partir de proposições que antecedem ao seu uso, ou seja, ele é concebido e elaborado previamente tendo como finalidade sua utilização em contextos estruturados de ensino-aprendizagem, advindo daí seu caráter didático-pedagógico.

Cristina D'Ávila (2013), ao questionar se o LD é realmente um livro na acepção da palavra, atribui a este uma função mais aproximada dentro de seu contexto de utilização:

Os manuais, por exemplo, podem proporcionar produção de significados, como no caso de um manual de instalação de um equipamento eletrônico qualquer: basta segui-lo, com paciência e obedientemente, para lograr êxito. **Pelos fins que atende**, o livro didático não é exatamente um livro, mas **um manual** (aliás, uma mercadoria altamente rentável) que, por definição, deveria servir de apoio pedagógico ao processo de ensino [...] e ao processo de aprendizagem [...] (D'ÁVILA, 2013, p. 26 – grifos nossos).

Ao realizar esta associação a autora mostra que o LD, da forma como é configurado, se assemelha mais a um manual de usuário pois, além de conteúdos, traz as orientações, objetivos e pressupostos teórico-metodológicos que o professor deve seguir na execução de seu trabalho. O próprio termo **Manual do Professor** dá uma ideia de que foi concebido para que suas orientações sejam seguidas de forma que, ao serem aplicadas, o professor logrará êxito em sua tarefa.

Levando-se em consideração que o livro escolar é um produto fabricado pela indústria da edição didática para atender a um determinado mercado consumidor (no caso, a escola), Bittencourt (1993) afirma que o mesmo

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época (BITTENCOURT, 1993, p. 3).

Assim, podemos dizer que o LD se configura ao mesmo tempo como **produto da indústria cultural**, enquanto mercadoria e **artefato da cultura escolar**, enquanto portador dos saberes legitimados historicamente e que fazem parte dos programas desenvolvidos pelas instituições de ensino.

Munakata (2012), além de corroborar a tese de Bittencourt, chama a atenção ao perigo que representa condenar o manual didático, reduzindo-o apenas a uma mercadoria:

Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado. O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola [...]. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade (MUNAKATA, 2012, p. 184-185).

O autor chama atenção para o fato de que, mercadoria ou não, o manual didático tem sua materialidade determinada pela escola, ou seja, é ela quem lhe dá a destinação específica. É na escola que o LD encontra sua razão de ser, sua finalidade primeira: ser um auxiliar no ensino, proporcionando a aprendizagem dos saberes que traz.

Para Choppin (2008), o LD configura-se como poderoso instrumento ideológico, destinado a um público acrítico e facilmente manipulável: os alunos.

Fixando por escrito o conteúdo educativo, garantem, frente à palavra do professor, uma certa ortodoxia. Sua eficácia procede também da lenta impregnação que permite sua utilização freqüente (*sic*), prolongada, repetida. Constituem assim poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, lingüística (*sic*), cultural e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar de forma estreita e até a orientar em seu proveito, a concepção e o uso dos livros de texto. Os livros escolares não são, portanto, como os demais livros (CHOPPIN, 2008, p. 12-13).

A respeito da ortodoxia que o LD assume frente o papel do professor, Munakata (2007) faz menção à intenção que certos LD têm de sobreporem-se à autonomia docente, como, por exemplo, quando propõem aos alunos formarem grupos de trabalho sem levar em conta a presença do professor em sala de aula ou ainda propor trabalhos extraclasse que podem não condizer com as especificidades de cada escola ou grupo de alunos. O autor expõe que estas e outras atividades foram encontradas em livros de História à época e afirma que tais livros solicitam atividades à revelia do professor, impondo assim sua ortodoxia.

Contudo, o que os autores de LD e seus editores não levam em conta é o fato de que é o professor quem decide ou não acatar os ditames do texto didático, como continua Munakata afirmando que o professor “faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram” (MUNAKATA, 2007, p. 144).

Consideramos que, para além das vertentes que se ocupam em mostrar o LD enquanto produto que exerce certa ortodoxia frente ao professor, é necessário reafirmá-lo enquanto recurso pedagógico indispensável à prática docente, como se tem visto em nossas salas de aula. Mas, em que circunstâncias o livro veio a tornar-se um material de uso didático-pedagógico?

Com o surgimento da era moderna a necessidade de sistematização do ensino e a ideia de escola como espaço de educação formal torna-se uma realidade. Neste período, mais precisamente em 1630, o religioso morávio Jan Amos Comenius (1592-1670) publica a Didática Magna, obra na qual defendia o princípio de ensinar tudo a todos. Seu livro tinha por objetivo a sistematização e o ordenamento do ensino, facilitando ao professor ensinar ao

maior número de alunos ao mesmo tempo. Nele, Comenius dá mostras do que seria a primeira sistematização do livro didático e apresenta um roteiro para seu uso.

Portanto, haverá grande economia de tempo, em primeiro lugar, se aos alunos só for permitido estudar nos livros didáticos de sua classe, para pôr em prática o lema que se repetia a quem fazia sacrifícios: Faze isto e basta! De fato, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos (COMENIUS, 2011, p. 216).

Visto desta forma, o LD é entendido como um recurso universal que conteria o essencial daquilo que deveria ser ensinado, evitando as distrações que os variados textos escolares poderiam provocar nos estudantes.

Brisolla (2015) afirma que, ao lado de Comenius, o sacerdote e pedagogo francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fundador das primeiras escolas católicas, foi outro reformador educacional que contribuiu para a expansão do LD no Ocidente.

É fundamental salientarmos que foi a partir dessa conjuntura religiosa e pedagógica que o livro didático surgiu em diferentes lugares da Europa, não como um acessório a ser raramente utilizado, mas, sim, como um instrumento pedagógico. Em face disso, Comenius e La Salle contribuíram significativamente para a expansão do cristianismo, da alfabetização e do livro didático (BRISOLLA, 2015, p. 54).

No que diz respeito à história da literatura escolar, percebemos como o LD vai se configurando e recebendo contribuições de três gêneros literários que, segundo Choppin (2004), ajudam a formatar o manual didático tal qual temos hoje, a saber:

[...] a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta” [...]; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas [...], de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, [...] que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Com relação ao suporte material, o LD já não se restringe mais ao impresso; atualmente ele tem sua materialidade estendida a outras mídias como o DVD (ou CD-Rom), objetos educacionais digitais e demais obras pedagógicas que são destinadas às escolas públicas de todo o país por meio do PNLD. Choppin (2004) assevera que “o livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Os atuais editais de convocação para inscrição das obras no PNLD sinalizam esse processo de transformação na medida em que incluem na compra objetos educacionais para além do livro impresso.

Quanto a essa fluidez do LD, Munakata (2016) afirma que sua materialidade depende justamente do lugar ocupado por este recurso na cultura escolar. “Uma definição provisória,

adotada por muitos pesquisadores, enuncia que o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. –, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos (Livres, 2005)” (MUNAKATA, 2016, p. 121).

A respeito da variação dos vocábulos para designar o livro didático, Choppin (2009) expõe uma diversidade de termos utilizados em vários idiomas e atesta que essa diversidade advém de características tais como os conteúdos de ensino, o público ao qual se destina, o suporte material, a natureza das aprendizagens ou as diferentes funções que assume.

Sendo o livro didático denominado de diferentes maneiras e utilizado para finalidades diversas na maioria das línguas, o autor ainda expõe em trabalho anterior que

[...] nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambiguidades (*sic*) (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Supondo que o LD assume formas diversas de nomenclatura, conforme os contextos de utilização e finalidades a que se destina, além da denominação livro didático pensamos em nos referir a ele também como manual didático, de forma de tornar a leitura mais fluida, evitando repetições em demasia.

Com relação ao campo de estudos relativo ao livro didático encontramos uma riquíssima produção de trabalhos das últimas duas décadas contendo diferentes enfoques, dentre eles a ideologia subjacente nos manuais, as políticas que tornam possíveis sua avaliação, aquisição e distribuição, sua caracterização enquanto mercadoria e como difusor de cultura, as relações entre texto e livro didático, livro didático e formação de professores, livro didático como constitutivo das disciplinas escolares e os usos do livro didático.

Considerando a importância dos conhecimentos produzidos sobre os usos do LDP, abordamos alguns trabalhos encontrados a partir de buscas realizadas nos repositórios digitais de algumas universidades brasileiras. Os trabalhos encontrados resumem-se a dissertações de mestrado, teses, artigos científicos, livros e capítulos de livros.

Durante a busca foram utilizadas como palavras-chaves os termos livro didático, programas do livro didático, Programa Nacional do Livro Didático, currículo e teorias de currículo e utilização do livro didático de português. As opções mencionadas justificam-se a partir da ideia de que os descritores elencados, por se relacionarem diretamente ao objeto de investigação, poderiam auxiliar no levantamento de fontes para a pesquisa, construção do referencial teórico e arcabouço para a análise dos dados levantados por meio da pesquisa de campo.

Para uma leitura inicial foram elencadas as pesquisas de mestrado de Angela Maria Damaceno Reis (2006), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de Fernanda Mesquita da Silva (2017), da Universidade Federal de Goiás e de Taíza Ferreira de Souza Cavalcanti (2015), da Universidade Federal de Pernambuco.

Ao investigar os usos do LD, Silva (2017) analisou a influência do LDP nas práticas de professoras dos anos iniciais do EF e constatou que este não é o único recurso utilizado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O estudo evidenciou que o trabalho das professoras é desenvolvido com uso de material diverso e que as mesmas não seguem a linearidade do conteúdo do LD em sua utilização. Suas atividades são modificadas, suprimidas e complementadas por outras, com o objetivo de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contudo, foi constatado que as atividades elaboradas pelas professoras muito pouco se diferem das concepções de ensino apresentadas pelo LDP, descritas pela autora como atividades calcadas na repetição e memorização, ignorando o ensino da língua a partir da reflexão de seus diferentes contextos de uso.

Ao pesquisar formas de utilização do LDP por professores do EF, Reis (2006) aponta como causa do uso excessivo do livro didático a ausência ou o mau funcionamento de outros recursos pedagógicos nas escolas, e evidencia, também, a função deste instrumento enquanto regulador das atividades docentes e da ocupação dos alunos. Ao analisar o trabalho com os quatro domínios da língua, a autora constatou que há uma predominância no uso do LDP para o ensino de leitura e de gramática, uso precário para o ensino de produção textual e não uso para o ensino da linguagem oral.

Já Cavalcanti (2015), ao pesquisar os modos de utilização do LDP no ensino do eixo de gramática/análise linguística, descobriu que os professores associam o LD adotado a outros recursos pedagógicos e que estes não mantêm uma relação de fidelidade com o manual, criando outros modos de uso que nem sempre se alinham às prescrições do livro. Entretanto, o estudo mostra que, em alguns casos, a forma como os docentes utilizam o LDP revela as práticas de ensino vivenciadas enquanto estudantes. Também foi possível verificar que os professores “dialogam com os manuais didáticos antes de utilizá-los e isso possibilita aos docentes ressignificar, recontextualizar ou até mesmo personalizar as sugestões didáticas apresentadas pelos livros” (CAVALCANTI, 2015, p. 201).

O estudo conclui que o uso do manual didático vincula-se intrinsecamente aos saberes-fazer dos professores. Todavia, embora estes se identifiquem como sujeitos autônomos de suas práticas, ainda são desafiados ao tentar valer-se das perspectivas inovadoras apresentadas

pelo manual. A autora afirma que alguns professores não têm segurança em desenvolvê-las ou não dão crédito a estas perspectivas diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, optando por recorrer a formas mais tradicionais de ensino.

No contexto educacional brasileiro, marcado por inúmeras dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos materiais tanto por parte das escolas quanto dos alunos, o LD assume importância fundamental como instrumento de apoio à prática docente, fornecendo, além dos conhecimentos previstos para cada disciplina, toda a estrutura metodológica necessária para seu desenvolvimento. Dessa forma, o livro escolar constitui-se num poderoso instrumento de ensino e aprendizagem que expõe, organiza, desenvolve e até avalia o aprendizado.

A partir das leituras realizadas levantamos a hipótese de que há, em nossas escolas, uma forte presença do LD calcando o trabalho docente no cotidiano da sala de aula. A seguir listamos as principais causas para a ampla utilização do LD como recurso pedagógico que foram levantadas a partir da análise bibliográfica das fontes desta pesquisa.

A justificativa para a relação de dependência do professor perante o manual didático que pensamos ter maior peso na prática escolar são as condições salariais e laborais do mesmo. Num país em que o trabalho docente não é valorizado e que paga baixíssimos salários, professores e professoras são obrigados a estenderem sua carga horária para obtenção de uma remuneração menos indigna. Neste sentido, dedicar tempo ao planejamento e elaboração de material didático se torna uma tarefa difícil.

Tal qual não dispõem do tempo necessário ao planejamento e construção de recursos para execução do seu trabalho, os professores também encontram dificuldade em dedicar-se ao aperfeiçoamento da carreira mediante cursos de formação continuada. Neste sentido, o LD apresenta-se enquanto recurso capaz de preencher lacunas, oferecendo suporte teórico-metodológico e sequências de trabalho prontas para serem seguidas, bastando apenas cumprir o seu passo-a-passo, como num verdadeiro manual de uso.

É possível ainda afirmar que a carência estrutural e material em nossas escolas também condiciona a ampla utilização do LD. Faltam laboratórios; falta espaço para bibliotecas e para o desenvolvimento de outras atividades; faltam recursos de mídia, como som, TV, projetor, computador, etc. Então, o livro escolar supre parcialmente as carências que se abatem sobre nossas unidades de ensino, pois é um recurso que, de uma forma ou de outra, está presente em todas as regiões do país.

Em boa parte dos lares o livro didático é o principal recurso de estudo para os estudantes brasileiros. Bom ou ruim, ele representa a maior fonte de informação e leitura

disponível, dada a desigualdade social de nosso país, que adota medidas econômicas para encarecer ainda mais o preço dos livros sem nenhum pudor⁴. Diante desta realidade, é notável a importância do LD para grande parcela dos estudantes, uma vez que as condições socioeconômicas da população escolar brasileira dificultam o acesso a outros bens culturais necessários à sua formação.

Livro didático e pandemia do SARS-CoV-2: imposição de uma nova realidade

No final do ano de 2019 nos deparamos com a pandemia de um vírus mortal que ceifou milhões de vidas pelo mundo (GRIMLEY; CORNISH; STYLIANOU, 2022). A pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) trouxe uma grave crise sanitária ao Brasil e, no momento em que este capítulo foi escrito, foram contabilizados quase meio milhão de vidas perdidas por consequência da Covid-19, doença respiratória causada pelo Coronavírus.

Esta crise sanitária mundial afetou diversos campos das relações humanas, como trabalho, educação e lazer, forçando a população de todo o mundo a se isolar em casa para reduzir o contágio pelo vírus. Por esse motivo, as escolas tiveram que ser fechadas e as atividades presenciais foram suspensas.

A partir desta nova realidade, as aulas passaram a ser ministradas por meio de plataformas virtuais com o envio de atividades aos alunos via redes sociais, aplicativos de mensagens e outros meios de comunicação tradicionais como rádio e TV (SOUZA; COSTA, 2020). Assim, o professor viu-se obrigado a reestruturar seu trabalho do dia para a noite num ensino remoto emergencial, lançando mão de atividades, vídeos, imagens e outros arquivos disponíveis em plataformas de ensino para ministrar suas aulas, representando o que os autores chamam de “prática aligeirada de ensinar” (SOUZA; COSTA, 2020, p. 401).

No cenário pandêmico ocasionado pelo vírus, a educação brasileira viu-se mergulhada numa profunda crise que foi agravada pela desigualdade social que assola o país, onde 26% dos alunos da educação pública não tiveram acesso à internet para acompanhar as aulas (SAVIANI; GALVÃO, 2021). A pesquisa organizada por Cunha e Costa (2021) – mediante dados coletados de 724 professores e professoras da educação básica baiana –, corrobora a afirmação de Saviani e Galvão, ao revelar que tal prática de “ensino” remoto não representou

⁴ De acordo com matéria veiculada pelo Jornal Correio Brasiliense em 07/02/2021, um documento publicado pela Receita Federal do Brasil afirma que os livros podem ser taxados, já que os brasileiros mais pobres não consomem livros. Ver em <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/04/4916782-receita-defende-taxacao-de-livros-sob-argumento-de-que-pobres-nao-leem.htm>. Acesso em: 19 abr. 2021.

igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes. Pelo contrário, a pesquisa revelou que para 52% dos professores participantes houve uma queda significativa na aprendizagem dos alunos no atual contexto de ensino.

O ensino remoto é uma saída para o período de isolamento social, ele permite a conectividade com os alunos, garantindo uma proximidade e promovendo o ensino em tempos pandêmicos, mas se considerarmos o fato de que não são todos os alunos e docentes que tem disponibilidade para utilização desse meio, isso se torna um grande desafio para um país continental como o Brasil com tantas diferenças sociais e de acesso à tecnologia e à internet de qualidade (CUNHA; COSTA, 2021, p. 26).

A saída utilizada pelas redes de ensino para atender aos alunos que não tinham acesso à internet consistia em enviar materiais impressos elaborados pelos professores para acesso dos estudantes. Diante deste fato, a significativa ausência de condições em acompanhar as aulas mediadas pela internet e manter em curso o processo de ensino aprendizagem por boa parte do alunado tornou o livro didático um recurso vital.

A realidade pandêmica expôs duramente as mazelas sociais que afetam os estudantes da rede pública de nosso país. Mais do que nunca, o LD foi um material indispensável ao desenvolvimento das aulas devido a sua disponibilidade a todos os alunos. Não apenas no período de isolamento social, mas em qualquer tempo, tornar mais eficaz o uso deste recurso significa a chance de oferecer o mínimo de condições de aprendizagem aos estudantes.

CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa de abordagem qualitativa desenvolveu-se nos moldes apontados por Minayo (2001) e Bogdan e Biklen (1994). Segundo Minayo, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22). Esta afirmação relaciona-se com o que dizem Bogdan e Biklen a respeito dos dados qualitativos, que são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Para Flick (2009), a escolha do método de pesquisa depende do objeto de estudo e que a pesquisa qualitativa “demonstra a variedade de perspectivas [...] sobre o objeto, partindo dos significados sociais e subjetivos a ele relacionados” (FLICK, 2009, p. 24). Sendo a utilização do livro didático um fenômeno que se relaciona a práticas de determinados grupos sociais em suas relações cotidianas, o método qualitativo foi o que melhor respondeu às necessidades de investigação neste caso.

A primeira etapa desta pesquisa consistiu no levantamento de fontes bibliográficas acerca da utilização do LD. O levantamento de fontes bibliográficas abrangeu tipos diversos de publicações tanto em meios físicos quanto eletrônicos e sua finalidade esteve voltada à permitir o contato dos pesquisadores com parte do conhecimento já construído sobre o que se quis estudar (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Em qualquer delineamento de pesquisa a necessidade de se obter dados encontrados em materiais publicados tem importância para a compreensão do sistema conceitual relacionado ao objeto (GIL, 2008). Dentre os materiais disponíveis foram utilizados livros e capítulos de livros, teses de doutorado, dissertações, artigos em periódicos científicos e anais de eventos, tais como congressos, conferências, encontros e seminários disponíveis em meio eletrônico.

Foram realizadas buscas em repositórios digitais de universidades, o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A leitura das fontes bibliográficas teve por finalidade identificar os principais conceitos e conhecimentos já construídos sobre o objeto de estudo. Foram utilizados como principais referências os trabalhos de Bárbara Freitag (1997), Kasumi Munakata (2002), Alain

Choppin (2004, 2008, 2009), Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2013), Cristina D'Ávila (2013), entre outros.

Houve, também, uma busca por documentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo PNLD, com o objetivo de conhecer as políticas públicas relacionadas à distribuição do livro didático e a forma como estes documentos orientam sua utilização.

De posse do material pesquisado, procedemos à leitura analítica nos moldes do que apresenta Gil (2008), ou seja, uma leitura com a finalidade de organizar e selecionar as informações que apresentem respostas para o tema de pesquisa. “Nessa leitura procede-se à identificação das ideias-chaves do texto, à sua ordenação e finalmente à sua síntese” (GIL, 2008, p. 75).

Através do trabalho descrito acima construímos o referencial teórico que fundamentou o estudo. Entendemos que o conhecimento já produzido a respeito da temática foi de grande importância, pois forneceu elementos para que se conseguíssemos traçar um panorama da trajetória do livro didático no Brasil, conhecendo as políticas públicas que viabilizam seu acesso e compreendendo sua relevância nas salas de aula do país.

Desvio de rota

Como relatamos anteriormente, a pandemia do novo Coronavírus, causou a necessidade de suspensão das aulas presenciais para que se pudesse evitar a infecção por Covid-19 e resguardar a vida de alunos e trabalhadores da educação. Por esta razão, foi necessário reconfigurar a metodologia desta pesquisa.

Com a finalidade de compreender quais significados sociais e subjetivos condicionam as práticas de utilização do LDP por um grupo de professoras do 5º Ano da rede municipal de Brumado-BA, pretendíamos realizar uma pesquisa de campo por meio do acesso às turmas das três professoras participantes do estudo.

Para Bogdan e Biklen (1984), o trabalho de campo é a forma que a maioria dos pesquisadores qualitativos utiliza para coletar as informações, permanecendo muito tempo com os sujeitos que ali estão. Os autores indicam a pesquisa de campo para que se possa compreender o comportamento dos sujeitos, uma vez que ele é influenciado pelo ambiente natural onde as relações se estabelecem. Lakatos e Marconi (2003) asseveram que a pesquisa de campo não se resume à coleta de dados, ela favorece ao pesquisador adquirir

conhecimentos acerca do problema a ser investigado com a finalidade de se obter uma resposta para o mesmo. Para Minayo (2001), o trabalho de campo é um importante momento exploratório e de construção de relações, abarcando a possibilidade de se confirmar ou refutar as hipóteses inicialmente levantadas.

Inicialmente pretendíamos adentrar o campo para que pudéssemos desenvolver as técnicas de observação de aula e a entrevista semiestruturada com as professoras. Contudo, foi necessário excluir a observação pelo fato das aulas presenciais estarem suspensas. Descreveremos a seguir o campo de pesquisa e apesar da impossibilidade de utilizarmos a técnica de observação das aulas manteremos sua descrição juntamente com a técnica da entrevista semiestruturada.

Características do município de Brumado e das escolas pesquisadas

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), Brumado está localizado a 538 quilômetros da capital Salvador e tem uma área de 2.207,612 km². Sua população é de 70.268 habitantes⁵, segundo resultados prévios do censo demográfico realizado pelo IBGE até dezembro de 2022.

O município faz parte da Região Sudoeste da Bahia, no território de identidade denominado Sertão Produtivo⁶ e faz divisa com os municípios de Rio do Antônio, Lagoa Real, Malhada de Pedras, Livramento de Nossa Senhora, Dom Basílio, Tanhaçu, Ituaçu, Rio de Contas, Caraíbas e Aracatu⁷.

A economia de Brumado gira em torno da extração de minérios como a magnesita e o talco, sendo a jazida de talco localizada no município considerada a maior do país. Também compõem o conjunto de atividades econômicas a agropecuária, a prestação de serviços e o comércio.

Brumado tem importância relevante na região onde se localiza, pois fornece prestação de serviços aos municípios circunvizinhos na área da saúde, educação, órgãos públicos como Departamento de Trânsito (DETRAN), Receita Federal, Defensoria Pública, Fórum da Comarca de Brumado, Cartório de Registro Civil, Justiça do Trabalho e Ministério Público.

⁵ <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=resultados>

⁶ Na Bahia, “são reconhecidos 27 Territórios de Identidade, demarcados por critérios ambientais, econômicos e culturais, entre outros, além de observar as populações como grupos sociais relativamente distintos, os quais indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” (SECULT-BA). Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314>. Acesso em: 10 jun. 2022.

⁷ Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia.

Ainda segundo dados do IBGE, em 2018 o município apresentava uma taxa de escolarização de 96,8% nas idades de 06 a 14 anos. De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), após as avaliações de 2019, Brumado atingiu a nota 6,1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), superando a projeção de 5,1 para o mesmo ano (BRASIL, 2020).

A partir de informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Brumado⁸, obteve-se os seguintes números: em 2020, a rede municipal tinha um total de 9.440 alunos matriculados e 543 professores em 34 unidades de ensino, dentre estas, 07 creches, 01 escola exclusiva de Educação Infantil, 25 de Ensino Fundamental e 01 de Educação de Jovens e Adultos.

Com relação às escolas, 19 delas estão localizadas na zona urbana do município e 8 estão localizadas na zona rural, onde não há nenhuma creche. Todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Brumado (escolas municipais) funcionam em regime de tempo integral. O município ainda mantém um núcleo de atendimento educacional especializado que funciona na zona urbana, atendendo a alunos com deficiência e necessidades especiais de aprendizagem.

Em 2018 a rede pública estadual contava com 2.542 alunos matriculados em 03 escolas de Ensino Médio (dados do IBGE). Há ainda, localizadas na sede, 03 instituições públicas de Nível Superior e Técnico, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Instituto Federal da Bahia (IFBA). Além destas, há também algumas instituições privadas de ensino superior.

O *locus* desta pesquisa foram três turmas do 5º Ano de três escolas municipais de Brumado, a saber, Escola Municipal em Tempo Integral Professora Scheilla Barreto Spínola Costa, Escola Municipal em Tempo Integral Santa Rita de Cássia e a Escola Municipal em Tempo Integral Oscarlina Oliveira Silva. Duas das escolas funcionam das 07h15min às 16h30min e atendem a crianças da Educação Infantil ao 5º Ano do EF e uma funciona das 07h às 16h30min e atende a alunos do 5º ao 9º Ano. A escolha das escolas foi feita a partir dos Bairros Monsenhor Antônio Fagundes, Centro e Bairro Dr. Juracy Pires Gomes.

A Escola Municipal em Tempo Integral Professora Scheilla Barreto Spínola Costa está localizada na Rua Sargento José Rodrigues dos Santos, n. 279, no Bairro Monsenhor Antônio Fagundes. Durante a realização da pesquisa a escola possuía 390 alunos e um corpo docente

⁸ Contato telefônico com o responsável pelo Educacenso em 11/09/2020.

de 21 professores. Do total de alunos, 59 cursavam o 5º Ano em 02 turmas à época da realização da pesquisa.

A Escola Municipal em Tempo Integral Santa Rita de Cássia está localizada na Avenida Mestre Eufrásio, n. 87, Bairro Centro e possuía um total de 448 alunos matriculados e 20 professores durante a realização da pesquisa. Do total de alunos, 106 cursavam o 5º Ano em 04 turmas durante a realização da pesquisa.

A Escola Municipal em Tempo Integral Oscarlina Oliveira Silva está localizada no Bairro Dr. Juracy Pires Gomes à Rua Armindo da Silva Leite, n. 300. Seu corpo docente era composto por 15 professores e possuía 283 alunos matriculados à época da realização da pesquisa. Deste total, 90 alunos cursavam o 5º Ano em 03 turmas.

Todas as escolas possuem, além das salas de aula, sala de direção, de professores e de coordenação pedagógica, sanitários de alunos e de professores, cozinha e refeitório. Das três, apenas a Escola Sheilla Barreto não possui quadra esportiva, mas há projeto de construção da mesma⁹.

A figura abaixo mostra a localização de cada uma das escolas pesquisadas.

Figura 1: Localização das escolas pesquisadas.

⁹ A caracterização das escolas foi feita a partir de informações cedidas pelas respectivas diretoras escolares mediante contato telefônico durante o mês de outubro de 2020.

Até o início da pandemia de Covid-19 a rotina das escolas iniciava-se com o café da manhã. Após o café, os alunos participavam das aulas dos componentes curriculares oficiais e no intervalo recebiam o suco ou uma fruta como lanche. No término do período matutino havia o almoço no refeitório e o descanso até o início das oficinas extracurriculares às 13h. Durante a tarde era oferecido um lanche e, logo após, as oficinas eram retomadas até as 16h30min, quando os estudantes voltavam para casa.

O acesso ao campo foi requisitado mediante documento oficial enviado às direções das escolas conforme material em anexo e nos três casos esse acesso foi permitido pelas diretoras escolares. Haveria então uma ou mais visitas preliminares ao campo, a fim de fazer o reconhecimento das turmas e informar às professoras como seria realizada a pesquisa, com a solicitação formal do acesso à sala de aula para a observação de dez aulas de Língua Portuguesa em cada turma num período de dois meses. No entanto, a conversa com as professoras para explicitação da pesquisa deu-se mediante contato telefônico.

Descreveremos a seguir as técnicas de levantamento de dados mencionadas anteriormente. A observação que inicialmente faria parte deste estudo justificava-se pela importância atribuída ao contexto de pesquisa, pois é a partir dele que melhor se conhece a realidade investigada, podendo-se então chegar às conclusões necessárias ao estudo

(LAVILLE; DIONE, 1999). A observação “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (CRUZ NETO, 2001, p. 59). As notas tomadas a partir das observações ajudariam a realizar uma análise complementar e comparativa com o que diriam os professores nas entrevistas. Descartada então essa possibilidade de coleta de dados, a pesquisa prosseguiu com a entrevista semiestruturada e sua posterior análise.

A aplicação da entrevista semiestruturada se justifica a partir do que afirmam Bogdan e Biklen (1994): “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Em se tratando de pesquisa qualitativa, as entrevistas permitiram que se tecessem diálogos entre a entrevistadora e as entrevistadas com base em tópicos de interesse que serviram como guia para o levantamento das informações (GIL, 2002). Os tópicos se relacionaram a questões gerais previamente construídas, permitindo que seu conteúdo fosse moldado de acordo às necessidades que surgiram no decorrer da conversa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Dentro dessa perspectiva de flexibilidade da entrevista o entrevistador pode reformular alguma questão não compreendida pelo entrevistado, assegurando a este a compreensão do que lhe foi solicitado relatar (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Através das entrevistas abordamos aspectos que contribuíram para o entendimento das concepções que as professoras tinham acerca da utilização do LD e sua importância enquanto recurso pedagógico, uma vez que tais fatores influenciam sua prática com relação ao livro escolar.

Durante o primeiro contato, as professoras participantes foram informadas de que os resultados deste estudo se destinariam apenas a fins acadêmicos e que suas identidades não seriam reveladas, permitindo-se assim, afastar qualquer receio de exposição indevida ou causar algum tipo de dano a qualquer uma delas.

As entrevistas foram aplicadas nas unidades escolares mediante autorização das equipes diretivas e das professoras, através de termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistadas autorizaram a gravação em áudio das entrevistas e tais gravações foram realizadas com o *smartphone* da pesquisadora. A gravação em áudio se justifica diante pouca da probabilidade de se conseguir transcrever na íntegra a fala das professoras sem o uso deste recurso.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, que é conceituada por Bardin (2016) como

[...] um **conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens** [...]. A intenção da análise de conteúdo é **a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)** (BARDIN, 2016, p. 44 – grifos da autora).

Assim, a partir das mensagens expressas nas falas das entrevistadas foi possível realizar as inferências necessárias à compreensão dos fatores que influenciam ou determinam a forma de utilização do livro didático e a concepção das professoras acerca da sua importância para a aprendizagem.

Para os autores Lakatos e Marconi (2003) e Gil (2008), a análise e a interpretação do conteúdo da mensagem são etapas distintas, sendo a primeira compreendida como organização dos dados e a segunda com sua compreensão. Para Gomes (2001), análise e interpretação são partes integrantes de um mesmo processo. Esta última caracterização também é apresentada por Bardin (2016), que apresenta como pré-análise a seleção e organização dos documentos que a ela foram submetidos. É com base nesta visão integrada de Gomes e Bardin que foi realizada a análise de conteúdo desta pesquisa.

O método de análise aqui pretendido foi o descrito por Bardin (2016), que aponta como objetivo da análise de conteúdo “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 52). Com esta análise esperamos chegar à compreensão dos significados que estão relacionados às práticas dos indivíduos que utilizam o livro didático no contexto desta pesquisa, bem como sua relação com este recurso.

A análise de conteúdo está organizada em três fases. A primeira delas é a pré-análise, que corresponde à escolha dos documentos que constituíram o *corpus* de análise, à identificação dos objetivos advindos de tal escolha, ou vice-versa, ao levantamento das hipóteses e à construção de indicadores que fundamentaram a interpretação dos documentos (BARDIN, 2016).

A autora descreve algumas atividades realizadas durante a pré-análise: a **leitura flutuante**, que se traduz numa leitura mais superficial do material e que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto [...]” (BARDIN, 2016, p. 126); a **escolha dos documentos**, seguindo algumas regras específicas, como da exaustividade, da representatividade da amostragem, da homogeneidade e da pertinência; a **formulação das hipóteses e dos objetivos**, embora a existência de hipóteses preconcebidas

não seja um elemento obrigatório à análise; a **referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores**. O índice é “[...] a menção explícita de um tema em uma mensagem” (BARDIN, 2016, p. 130). Os indicadores foram construídos a partir da frequência com que surgiram os temas dos índices. Assim, utilizamos uma análise quantitativa para a identificação da frequência com que os temas apareceram no material obtido; a **preparação do material** consistiu em transcrever o conteúdo das entrevistas realizadas, anotando em fichas as respostas de questões abertas, fazendo o recorte de outros materiais coletados para que pudéssemos, então, proceder à análise propriamente dita.

Após a pré-análise passamos à exploração do material organizado, onde realizamos as operações de codificação e categorização que tiveram por finalidade organizar os dados brutos do texto para a etapa seguinte.

A terceira e última etapa da análise de conteúdo previu que mediante o tratamento dos dados pudéssemos torná-los “significativos e válidos” através de “operações estatísticas simples ou mais complexas” (BARDIN, 2016, p. 131). Neste momento realizamos as inferências e sua interpretação, na qual pudemos relacionar, de forma dialógica, o conteúdo das mensagens ao referencial teórico da pesquisa.

O material alvo da análise foram as informações obtidas através das transcrições das entrevistas. Inicialmente foi realizada uma leitura prévia de todo o material. Tal leitura teve por objetivo conhecer as mensagens contidas nestes materiais e escolher, dentre eles, aqueles mais significativos para o trabalho.

O próximo passo – que ocorreu durante a leitura flutuante – referiu-se à formulação das hipóteses e dos objetivos da análise. Em seguida, referenciamos os índices e elaboramos os indicadores a partir da frequência em que surgiram os temas.

A próxima etapa consistiu na preparação do material, na qual as transcrições das entrevistas passaram por um tratamento formal de edição. As entrevistas foram digitadas em tabelas de colunas. À esquerda foram transcritas as falas das professoras para que à direita procedêssemos à criação de códigos e a categorização (BARDIN, 2016).

Durante a codificação realizamos a escolha pelas unidades de registro e de contexto e na categorização levantamos as categorias a partir dos indicadores, que tanto puderam ser elencadas *a priori*, ou seja, aquelas predeterminadas pelos pesquisadores, ou categorias emergentes, sendo aquelas que surgiram nas falas ou discursos (FRANCO, 2005).

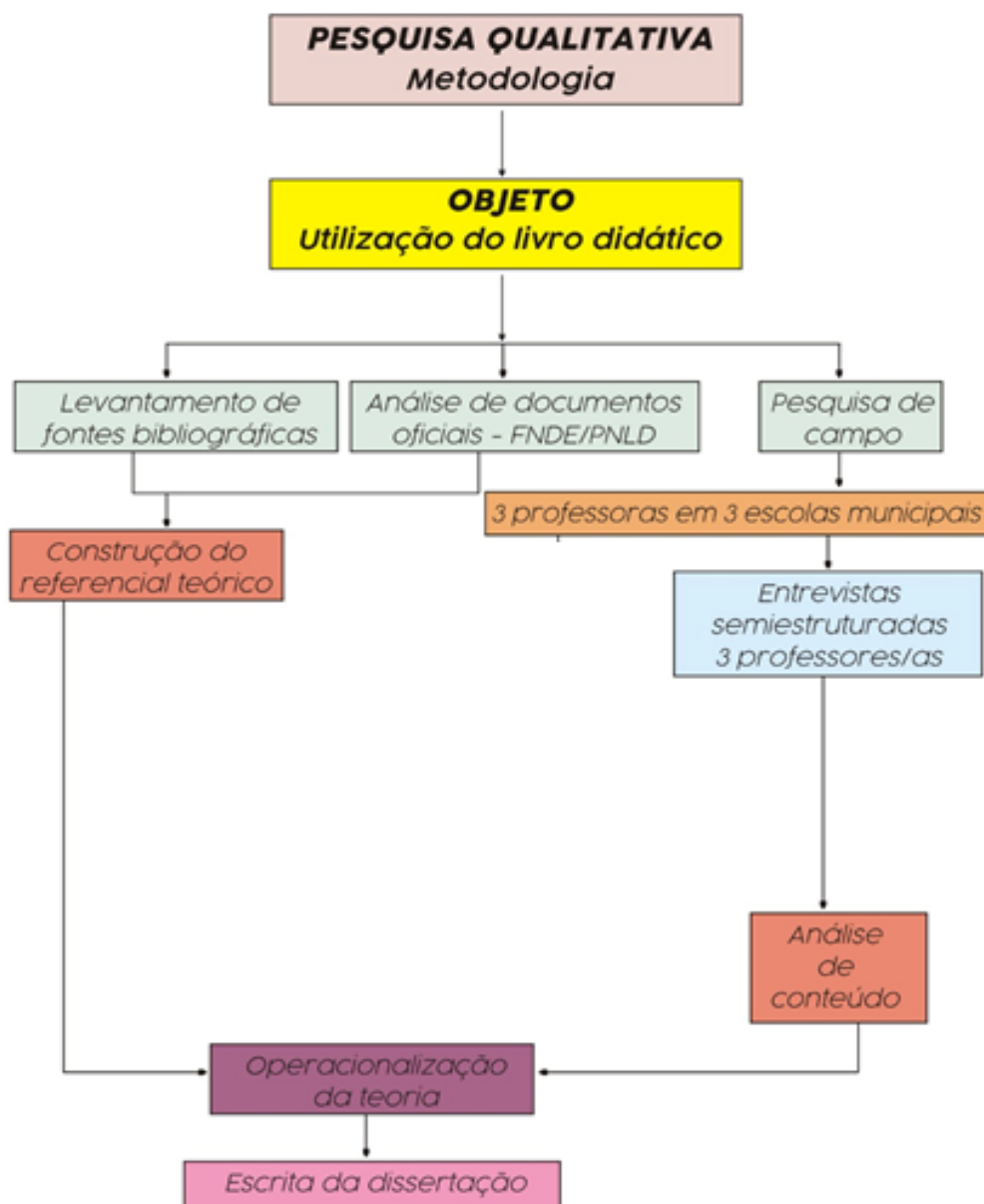
As categorias de análise “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN,

2016, p. 147). A autora ainda as organiza segundo os critérios semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Após a criação das categorias, o próximo passo consistiu em realizar o tratamento dos resultados. Isso foi realizado mediante as inferências e a interpretação destas inferências. Dessa forma, foi possível construir relações entre as informações coletadas por meio dos instrumentos e o arcabouço teórico levantado a partir das fontes pesquisadas.

A figura 2 ilustra o caminho metodológico adotado durante a pesquisa.

Figura 2: Fluxograma da metodologia de pesquisa.



Fonte: Dados construídos pela autora. Diagramação: Gráfica Imprima Carimbos.

O produto educacional

Na modalidade de Programa de Pós-Graduação (PPG) em nível de Mestrado Profissional (MP) é necessário que o/a mestrando/a elabore, além da dissertação, um Processo ou Produto Educacional (PE). O Documento de Área de Ensino da CAPES afirma que os programas de MP

destinam-se, principalmente, aos profissionais da Educação Básica, e geram processos e produtos educacionais disponibilizados nos sites dos programas ou em outros repositórios para uso das escolas do País, bem como em dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências (BRASIL, 2019, p. 16).

A seguir, o mesmo documento define o produto educacional como

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (BRASIL, 2019, p. 16).

Isso posto, o PE pode ser, por exemplo, “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (BRASIL, 2019, p. 15). Rizzatti et al. (2020) ampliam esta tipologia apontando as categorias as quais um PE pode pertencer, a saber: tecnologia social, *software*/aplicativo, material didático, manual/protocolo ou processo educacional, listando em cada uma delas as diferentes possibilidades de instrumentos.

O PE concebido relaciona-se com uma necessidade concreta da prática profissional que suscitou a execução desta pesquisa na medida em que visa fornecer elementos teórico-metodológicos e práticos para subsidiar o trabalho docente para além do LD. Para Rôças, Moreira e Pereira (2018),

o principal produto de um curso de MP não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE. O mestrando, autor do PE, envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), com base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos/soluções para abordar o problema identificado [...] (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018, p. 67).

Dessa maneira, o processo de criação de um PE de MP permite à autora/autor repensar a sua prática, exigindo que se ponha em movimento na direção de construir, reconstruir e atualizar seus conhecimentos e metodologias de ensino.

O público-alvo a quem o PE se destina são os professores de Língua Portuguesa do 5º Ano do EF de Brumado-Ba, tendo como objetivo atender às necessidades advindas da prática docente da própria pesquisadora, bem como outras necessidades de trabalho das professoras envolvidas e que foram detectadas a partir da pesquisa.

O PE pensado visa extrapolar as possibilidades de trabalho com Língua Portuguesa contidas no LD, configurando-se como um material didático destinado aos professores. Rizzatti et al. (2020) definem o PE caracterizado enquanto material didático como um “[...] produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (RIZZATTI et al., 2020, p. 4).

Abarcando este sentido, o PE configura-se como um instrumento de trabalho voltado à promoção de aprendizagem das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos com alunos do 5º Ano. O material desenvolvido contém orientações teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, oferecendo textos e recursos que apresentam alguns aspectos geográficos e culturais de Brumado. Desta forma, pretende valorizar nossa região e tornar o ensino mais significativo aos nossos estudantes.

Como consequência, é esperado que este instrumento favoreça o desenvolvimento de processos de ensino aprendizagem para além daqueles apresentados no LDP, contribuindo para que os professores do 5º Ano também sejam autores de seus próprios materiais de trabalho.

Rizzatti et al. (2020) ainda ponderam a respeito da possibilidade dos PE serem instrumentos abertos à recriação de quem os usa e apontam para o caráter de um instrumento que não está totalmente pronto e/ou fechado.

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE num *continuum* (RIZZATTI et al., 2020, p. 2).

Diante dessa afirmação, o produto elaborado em consequência desta pesquisa permite que seus usuários possam exercer a liberdade de uso, reuso e readaptação do material, superando possíveis limitações e extrapolando suas possibilidades para além da proposta inicial.

A construção do PE considera as etapas previstas para o MP a partir do que foi citado por Rizzatti et al. (2020) e que são: a idealização e elaboração, a prototipagem, a aplicação, validação e avaliação. Os autores descrevem as etapas de prototipagem e validação da seguinte forma:

PROTOTIPAGEM- elaborar uma situação/artefato que simule o funcionamento do PE, com o objetivo de testar a funcionalidade e/ou usabilidade por parte do usuário.
 VALIDAÇÃO- [...] a Área de Ensino compreende que a validação de produto/processo consiste em identificar evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse (produto/processo), a partir de critérios previamente estabelecidos. Essa coleta de evidências pode se dar a partir de instrumentos qualitativos e/ou quantitativos para avaliar a adequação da utilização, interpretação e resultados da sua aplicação (RIZZATTI, et al., 2020, p. 6).

Os autores defendem que a etapa de validação deva ser realizada em duas instâncias distintas: a primeira, de caráter não obrigatório ao MP, ocorre durante a aplicação do produto, por intermédio de instrumentos aplicados com os participantes, como grupo focal, narrativa, pesquisa de opinião, entre outros. A segunda é realizada pela banca de defesa de dissertação mediante instrumento próprio a este fim.

Diante do contexto pandêmico no qual vivemos atualmente, a aplicação do PE não foi realizada, estando as aulas presenciais suspensas como forma de se evitar a propagação do Coronavírus. Em decorrência disso, a validação ocorrerá apenas em segunda instância, no ato de defesa da dissertação e de avaliação do produto.

Considerando-se que o produto ao qual esta pesquisa se destina foi concebido como descrito anteriormente, o próximo passo foi a construção do protótipo. Para a elaboração piloto do produto foram considerados a tipologia, sendo o produto um manual didático; o meio de divulgação, o qual foi definido como digital e a estética: cores, tipografia, imagens etc.; a linguagem, caracterizada como informal e o suporte (FARIAS; MENDONÇA, 2019).

Considerando o que foi exposto até o momento, organizamos esta dissertação do seguinte modo: no primeiro capítulo apresentamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política pública responsável pela distribuição dos livros para as escolas brasileiras. No segundo capítulo discutimos a relação entre o livro didático e o currículo. No terceiro e último capítulo analisamos as estratégias de utilização do LDP pelas professoras envolvidas na pesquisa e os significados por elas atribuídos ao LD.

Para finalizar, apresentamos nossas considerações finais, abordando as reflexões que este estudo nos permitiu realizar e suscitando outras questões, visando a continuidade de um debate profícuo em torno do objeto. Assim, poderemos chegar à compreensão de como os processos de utilização do LDP podem se tornar mecanismos de elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem em nosso contexto.

1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: PERCURSO HISTÓRICO

1.1 O PNLD e seus predecessores

Em 2019 o governo brasileiro realizou a compra de 172.571.931¹⁰ livros didáticos destinados aos alunos e professores das escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e demais instituições conveniadas com o Poder Público. Os investimentos com a compra do material chegaram à soma de R\$ 1.390.201.035,55 e beneficiaram 32.010.093 estudantes. Ao todo, 24 editoras participaram do processo de compra e distribuição do PNLD.

O PNLD é uma Política de Estado que responde a uma demanda de caráter obrigatório da Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

O programa tem por finalidade a avaliação, aquisição e distribuição gratuita de obras didáticas e literárias para alunos da educação básica das escolas públicas e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017) e está sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Os recursos para a execução do PNLD advém do Salário Educação¹¹ e são administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC (HÖFLING, 2000).

De acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD tem por objetivos:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização , a autonomia e o desenvolvimento profissional do

¹⁰ Dados do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

¹¹ De acordo com o FNDE, o Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988. O universo de contribuintes o salário-educação é formado pelas empresas vinculadas à Previdência Social, atualmente definidas como toda e qualquer firma individual ou sociedade que assume o risco de atividade econômica.

professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 1).

Com um volume de compra alcançando quase duzentos milhões de livros, que custaram mais de um bilhão de reais à União em apenas uma edição do programa, o Governo Federal tornou-se o maior comprador de livros do país. Para um grupo restrito de editoras que hoje detém a maior fatia do mercado de livros didáticos, o PNLD representa uma vantajosa alternativa diante de um mercado consumidor medíocre em relação aos gêneros não didáticos, (GATTI JÚNIOR, 1997). Assim, o Governo Federal torna-se o maior cliente dos grupos editoriais e a escola pública o principal consumidor da produção de tais grupos.

O recorte temporal deste estudo tem como ponto de partida a criação do PNLD, marco significativo para a reestruturação dos programas do livro didático anteriores, porém, considera-se relevante apresentar, de forma breve, as primeiras legislações que o antecederam. O quadro abaixo traz uma síntese destes programas.

Quadro 01: Órgãos e programas responsáveis pelo livro didático no Brasil

Legislação	Síntese
Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937	Cria o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável pela criação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional.
Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938	É instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.
Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45	É consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.
Acordo MEC/USAID Decreto-Lei nº 59.355, de 04/10/1966	O acordo entre o Ministério da Educação (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo sofreu críticas que apontavam para o beneficiamento do capital estrangeiro e reforçavam a ideia de controle mercadológico e ideológico do governo americano sobre a produção dos livros didáticos e a educação brasileira.
Decreto nº 68.728, de 09/06/1971	Após o fim do acordo MEC/USAID o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED.
Decreto nº 77.107, de 04/02/76	Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.
Lei nº 7.091, de	Em substituição à FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao

18/04/1983	Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
Decreto nº 91.542, de 19/08/85	O PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como a indicação do livro didático pelos professores, a reutilização do livro – implicando a abolição do livro descartável –, a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE.

Fonte: FNDE. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>; FREITAG, COSTA, MOTTA, 1997. Dados organizados pela autora desta pesquisa.

O PNLD foi gestado num contexto em que urgia a necessidade de resgatar a dívida social que assolava o país no período pós-ditadura (CASSIANO, 2013), caracterizando uma realidade profundamente marcada pela dificuldade de acesso à educação pelas camadas da população mais carentes de recursos financeiros. No documento Educação para Todos – Caminho para mudança (BRASIL, 1985) o governo chamava a atenção para a necessidade da universalização do acesso à educação básica e a garantia de padrões de qualidade como condição para o desenvolvimento social brasileiro.

O documento apresentava um panorama deste contexto apontando os fatores que contribuíam para agravar os problemas relacionados à educação básica,

[...] a exemplo das desigualdades regionais, dos baixos níveis de renda e das notórias carências alimentares e de saúde de grande parte da população. A essas causas se somam outras, mais específicas do setor educacional, como insuficiência e má distribuição espacial da rede escolar, inadequada formulação dos currículos, deficiências na formação e baixos padrões de remuneração dos professores, dentre outros (BRASIL, 1985, p. 4).

Ainda descrevendo as mazelas educacionais, o documento mostrava que um quarto da população com idade igual ou superior a 15 anos era analfabeta e que havia cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar que jamais frequentaram a escola ou que não chegaram a concluir sequer os quatro anos iniciais de ensino.

Para a reversão deste quadro, o Educação para Todos apresentava como prioridade universalizar a educação básica e resolver os problemas existentes, como a falta de consciência nacional sobre a importância político-social da educação; a baixa produtividade do ensino; o aviltamento da carreira do magistério; a inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica e a insuficiência de vagas nas escolas públicas (BRASIL, 1985).

No tocante ao quesito que se referia à baixa produtividade do ensino foram apontadas como vertentes do problema a repetência e a evasão por parte das camadas menos

favorecidas, justificando-se que ambas eram causadas pela impropriedade curricular e a falta de integração entre os conteúdos. Além disso, também foram citados como desencadeadores de evasão e repetência as carências nutricionais das crianças e o baixo nível de renda das famílias, que impossibilitaria a compra do livro didático e do material escolar.

Para sanar o problema da produtividade, o documento indicava como objetivo a garantia de merenda escolar e da distribuição gratuita de material didático – dentre eles o LD – a todos os alunos matriculados nas redes públicas de ensino. Diante do quadro de inadequação dos conteúdos, o livro didático seria então, além de um recurso pedagógico, um mecanismo de organização curricular, uma vez que apresentaria a seleção de temas específicos considerados indispensáveis ao ensino em cada ano/série. Notadamente, o LD cumpriria, com respaldo legal, a função de organizador do currículo nas escolas públicas, uma vez que, reunindo em si os conteúdos a serem transmitidos, evitaria que em sala de aula se trabalhasse com o que era chamado de “temas acessórios” (BRASIL, 1985, p. 6).

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1997), a distribuição gratuita de material didático e alimentação apenas às camadas mais carentes da população escolar reforçava o caráter assistencialista das políticas educacionais iniciadas nos governos anteriores. Para as autoras, o país já aceitava o abismo social que dividia a população como um dado inevitável e insuperável, criando fundos orçamentários de assistência aos mais carentes ao invés de promover as verdadeiras reformas necessárias para tirar a população da pobreza, como as reformas agrária, fiscal e educacional.

Assim, a política do LD poderia ser “[...] uma política voltada para todos. Os livros didáticos poderiam ser bons em qualidade e suficientes em quantidade, não se dirigindo prioritariamente às crianças ‘carentes’, porque elas deixariam de ser carentes, dirigindo-se a todas as crianças” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 48).

Höfling (2000) vê a política do livro didático e da merenda escolar como dever do Estado tal qual a oferta da educação gratuita e obrigatória:

O Estado deve assumir o compromisso de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório e, ao mesmo tempo, o atendimento ao educando, através de programas suplementares. Nesses termos, a natureza dos programas de assistência ao estudante se altera: de caráter assistencial, conjuntural, adquirem pelo preceito constitucional, caráter universalizante, obrigatório, destinados e garantidos a todos aqueles que tem, igualmente, direito ao acesso à educação, pelo menos em termos legais (HÖFLING, 2000, p. 160).

Em sua pesquisa, Cassiano (2013) mostra que, para Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) à época do governo de Fernando Henrique Cardoso,

a política do livro didático teria de ser desvinculada das políticas assistencialistas do governo e atribuída às esferas que cuidam do currículo, programas, assistências técnicas e outros aspectos pedagógicos. Ressalta, ainda, que em muitos países em que as carências educacionais já foram supridas, o livro didático continuou a ser distribuído gratuitamente, por ser um instrumento de adequação entre conteúdos considerados nacionalmente indispensáveis e o trabalho na sala de aula (CASSIANO, 2013, p. 100).

Nos anos subsequentes ao da criação do PNLD algumas medidas trariam a este programa um diferencial importante com relação aos seus antecessores. As medidas referem-se ao estabelecimento de metas de atendimento aos alunos de primeira a oitava séries, no governo José Sarney (1985-1990), da criação de um fluxo regular de recursos para a aquisição dos livros, no governo Itamar Franco (1992-1995) (HÖFLING, 2000), da sistemática de avaliação pedagógica das obras, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e da ampliação do programa a todas as etapas da educação básica, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) (CASSIANO, 2013).

1.2 Trajetória do PNLD

Com relação à abrangência do PNLD, veremos que a distribuição do LD a todos os alunos da Educação Básica andaria a passos lentos, tendo a inclusão de livros de todos os componentes curriculares do Ensino Médio só se concretizado quase três décadas após a implantação do programa. A linha do tempo abaixo, que contém dados extraídos do portal do FNDE, de editais do PNLD (02/2014; 01/2017; 01/2021) e de guias do livro didático (PNLD 2004; PNLD 2019) apresenta a distribuição gradativa do LD e de outros materiais do PNLD.

1992 – Carências orçamentárias comprometem a distribuição dos livros e apenas os alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são atendidos.

1995 – É retomado o processo de universalização do LD ao Ensino Fundamental, sendo contemplados os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa.

1996 – São distribuídos livros de Ciências e em 1997 é a vez dos livros de Geografia e História serem distribuídos.

1997 – A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) é extinta e a responsabilidade pela execução do PNLD é transferida para o FNDE. Com a ampliação do programa o MEC passa distribuir de forma ininterrupta livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Geografia e História a todos os alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas. Nesse ano começa a ser desenvolvido o Programa Nacional Biblioteca

da Escola (PNBE) por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para compor as bibliotecas das escolas das redes públicas. Os professores também passam a ser atendidos pelo PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica por meio da distribuição de obras de cunho teórico-metodológico.

2000 – São distribuídos dicionários de língua portuguesa de 1ª a 4ª série, sendo possível ao estudante levar o material para casa, tornando-se uma fonte de consulta para toda a família. Pela primeira vez na história do programa os livros didáticos são entregues às escolas antes do início do ano letivo.

2001 – São distribuídos, de forma gradativa, livros didáticos em braile aos alunos com deficiência visual do ensino regular.

2002 – É dada continuidade à distribuição de dicionários de língua portuguesa aos alunos ingressantes na 1ª série, com ampliação aos alunos de 5ª e 6ª série.

2003 – São distribuídos dicionários de língua portuguesa aos alunos de 7ª e 8ª série. Também são distribuídos atlas geográficos para as escolas que possuem, concomitantemente, alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de 5ª a 8ª série do ensino regular. Ainda neste ano é publicada a Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

2004 – O Ensino Médio é atendido progressivamente. Em seu primeiro ano de execução foram distribuídos livros de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 1º ano das regiões Norte e Nordeste. Foram entregues dicionários de língua portuguesa para uso pessoal aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental e aos que repetiriam a 8ª série.

2005 – Os estudantes de todos os anos do Ensino Fundamental recebem a reposição e a complementação de livros de todos os componentes curriculares e os alunos ingressantes nesta etapa recebem complementação plena dos livros consumíveis. No âmbito do PNLEM, há distribuição de livros de Português e Matemática aos estudantes de todos os anos e regiões. A partir deste ano a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, dando prioridade ao uso em sala de aula. O FNDE passa a fornecer acervos de dicionários adaptados a cada nível de ensino a todas as escolas públicas de 1ª a 8ª série.

2006 – Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª a 4ª série no âmbito do PNLD 2007. No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de Matemática e Português, distribuídos anteriormente. Neste ano também há distribuição integral dos livros de Biologia para o Ensino Médio.

Para os alunos com surdez e que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), houve distribuição para escolas de 1ª a 4ª série do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.

Através da Resolução/CD/FNDE nº 002, de 09 de fevereiro de 2006, por meio do PNBE, o MEC determinou a distribuição de 225 títulos de gêneros literários diversos em 3 acervos para as escolas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental.

2007 – Seguindo a meta progressiva de universalização do material para o segmento do Ensino Médio, são distribuídos livros de História e de Química. Houve também a distribuição de dicionários trilingues (português/inglês/libras) para os alunos com surdez do Ensino Fundamental e Médio. Para os alunos com surdez de 1ª à 4ª série houve a distribuição da cartilha e livro de Língua Portuguesa em LIBRAS e em CD-Rom.

Através da Resolução/CD/FNDE nº 18, de 24/04/2007 é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) para distribuição – a título de doação – de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

2008 – Houve atendimento integral para os estudantes do Ensino Médio, que passaram a receber também os livros de Física e Geografia.

2009 – Nesse ano passaram a ser atendidos pelo PNLA, além dos alunos das entidades parceiras do PBA, os demais jovens e adultos em processo de alfabetização das redes públicas de ensino. Foi incluído na oferta o componente curricular de Língua Estrangeira (com livros de Inglês ou de Espanhol) aos alunos de 6º ao 9º ano e do Ensino Médio. Foi prevista para este último segmento a distribuição de livros de Filosofia e Sociologia, em volume único e consumível e, através da Resolução/CD/FNDE nº 60 de 20/11/2009, o segmento foi incorporado ao PNLD.

2010 – Foram distribuídos pela primeira vez livros de Língua Estrangeira (Inglês) para os anos finais do Ensino Fundamental e houve complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009.

2011 – Foram adquiridas e distribuídas integralmente as obras de Ensino Médio para o PNLD 2012, inclusive na modalidade da EJA. Pela primeira vez os alunos desse segmento receberam livros de Língua Estrangeira e livros de Sociologia e Filosofia em volumes únicos e consumíveis.

2012 – É publicado o edital para aquisição de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, alunos e demais usuários do sistema público de ensino,

com ênfase nos títulos do PNLD e do PNBE. Ainda nesse ano foram inscritos, para o PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos, que incluíam jogos educativos, simuladores e infográficos animados em mídia de DVD para o alcance das escolas que não dispunham de acesso à internet.

2013 – Devido à implementação do Ensino Fundamental de 09 anos, com a possibilidade de criação do Ciclo de Alfabetização, o PNLD 2013 passa a disponibilizar livros consumíveis de Letramento e Alfabetização e de Alfabetização Matemática aos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (CASSIANO, 2013).

2015 – Por meio de edital aberto em 2012, as editoras puderam lançar suas obras também no formato digital com o mesmo conteúdo do livro impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, imagens, jogos, simuladores, etc.

2016 – É incluído o componente curricular Arte voltado para os alunos do 4º e 5º ano em um único volume. Também são incluídas no PNLD coleções de obras integradas, contendo os componentes curriculares Ciências da Natureza, História e Geografia.

2017 – O Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 unifica todos os programas do material didático num só, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

2019 – O PNLD 2019 - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) traz mudanças consideráveis, como a distribuição de livros consumíveis de todos os componentes curriculares deste segmento, a adoção do componente curricular Arte para todos os anos, além da obra Projetos Integradores, que consiste em livros com propostas pedagógicas que integram, no mínimo, dois componentes curriculares. O material passa a ser composto pelo livro do estudante – impresso e em baile – e manual do professor – impresso e em material digital. Neste PLND também passam a serem disponibilizados manuais didáticos aos professores de Educação Física e da Educação Infantil.

As obras do PNLD 2019 passam a ter um ciclo de 4 anos, o que pode representar um problema de ordem conceitual no que se refere à defasagem dos conteúdos, já que o processo de aquisição do LD inicia-se 2 anos antes do PNLD, totalizando 6 anos de conteúdos sem atualizações.

2022 – Para este PNLD é previsto a aquisição de obras literárias e pedagógicas, incluindo livros didáticos para a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola). O referido edital é alvo de críticas por parte de grupos de estudiosos da primeira infância, que veem na medida uma forte tendência em didatizar a literatura infantil e a transformar esta etapa da educação em um período de preparação para o Ensino Fundamental. Para estas organizações, o edital fere a legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo os críticos do uso de obras didáticas na Educação Infantil,

a adoção de livros didáticos reforça a lógica transmissiva de conteúdos escolares, mais detidamente aqueles relacionados à alfabetização e aos conhecimentos lógico-matemáticos, comprometendo a finalidade precípua da Educação Infantil com **o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade** (Lei nº 9.394/96, art. 29) (ABALF, 2020, p. 2 – grifo do autor).

O Edital PNLD 2019, que previa aquisição de obras pedagógicas apenas para os professores deste segmento, tinha em seu texto pressupostos diferentes das determinações do Edital 2022, ao afirmar que

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações e as brincadeiras**, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 26 – grifo do autor).

Controvérsias à parte, notamos que o PNLD continua ampliando sua abrangência sobre a educação básica ao fornecer um número cada vez maior de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como objetos educacionais às escolas. É importante ressaltar que cabe ao professor, independente do material distribuído pelo programa, realizar uma análise crítica e fazer bom uso do mesmo, pois é a partir de sua ação que os saberes a serem compartilhados em sala de aula se materializam.

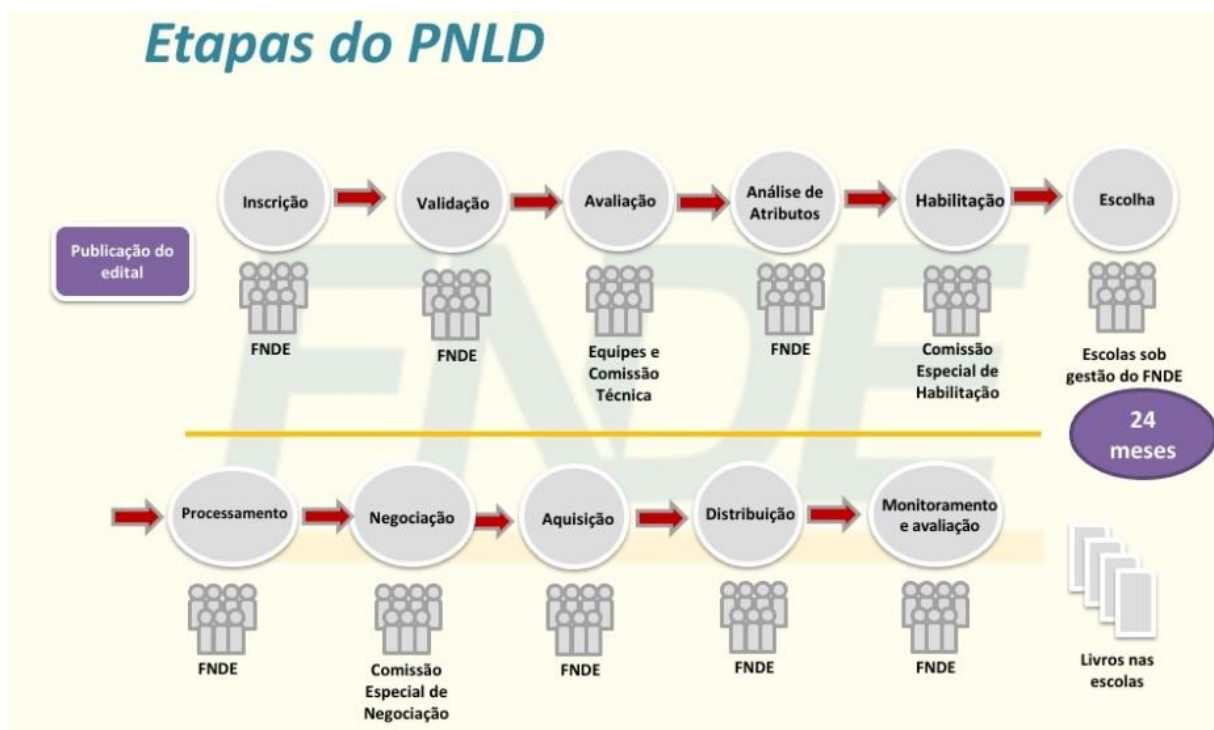
1.3 Etapas do PNLD

O Decreto nº 9.099/2017, Artigo 8º estrutura a execução do PNLD da seguinte forma: I – inscrição das obras pelas editoras em edital específico; II – avaliação pedagógica das obras inscritas, coordenada pelo MEC e realizada por equipes de professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, supervisionadas por um corpo técnico de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; III – habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição das obras; IV – escolha realizada nas escolas pelos professores, tendo como apoio as resenhas das obras aprovadas constantes no Guia de Livros Didáticos (GLD) disponibilizado pelo programa; V – negociação e compra das obras escolhidas; VI – aquisição dos livros produzidos pelas editoras contratadas; VII – distribuição dos materiais por

intermédio de empresa contratada; VIII – monitoramento e avaliação, que consiste no controle da qualidade e na supervisão da produção e da distribuição do material didático.

A figura 3 ilustra as etapas desenvolvidas pelo MEC a cada edição do PNLD:

Figura 3: Etapas do PNLD



Fonte: SANTOS, 2020. Palestra O Fluxo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. – Imagem de Power Point.

Durante as etapas do PNLD, as características técnicas e físicas do LD também são aferidas pelo MEC através do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Como mercadoria, os livros precisam atender também as especificações técnicas mínimas de qualidade para se adequarem às normas do Código de Defesa do Consumidor.

[...] a compra e venda de produtos seguem as normas do Código do Consumidor, aprovado pela Constituição de 1998, no qual está assegurado o direito de avaliar e exigir um produto de boa qualidade. No caso dos livros didáticos, esses procedimentos da escolha e avaliação são de extrema relevância, porque tendem a elevar a qualidade do ensino, sobretudo, o público, já que é o Governo Federal que distribui os livros didáticos para as escolas públicas (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 89).

As figuras 4 e 5 mostram momentos da avaliação técnica dos livros.

Figuras 4 e 5: Avaliação de atributos físicos de livros didáticos

Conforme visto na figura 3, durante a execução do PNLD o manual didático percorre um longo caminho e mobiliza um número considerável de órgãos e agentes até chegar às mãos de estudantes e professores.

A adesão formal das redes de ensino federal, estadual e municipal constitui critério obrigatório para participação no programa e é feita exclusivamente por meio do sistema Programa Dinheiro Direto na Escola e Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (PDDE Interativo/SIMEC), sendo realizada pelo Secretário ou Dirigente de Educação de cada rede. Desde o ano de 1997 o quantitativo de manuais destinados às escolas é definido com base nas projeções de matrículas a partir dos dados do Censo Escolar do ano anterior ao PNLD em questão.

Devido às inconsistências no quantitativo de alunos em decorrência de sua movimentação dentro e entre as redes de ensino, bem como da demanda de novas matrículas e da abertura de novas escolas, pode ocorrer a falta de livros didáticos nas unidades. Para

amenizar este problema o MEC criou duas sistemáticas de reposição de livros: o remanejamento e a reserva técnica.

O remanejamento consiste “na obrigação de as escolas e redes beneficiadas informarem a existência de materiais excedentes, ou que não estejam sendo utilizados, disponibilizando-os para as entidades onde ocorra falta de material” (BRASIL, s/a) e a reserva técnica é a compra de 3% a mais do total de livros adquiridos por rede de ensino. Quando o remanejamento não é capaz de suprir a carência de livros, as escolas solicitam o envio dos livros necessários por meio do Sistema PDDE Interativo/SIMEC.

1.4 Avaliação pedagógica do livro didático

Em 1996 foi dado início à sistemática de avaliação pedagógica prévia do LD, responsabilidade inicial delegada pelo MEC à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), assessorada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Nesse processo eram recrutados especialistas em cada área do conhecimento para realizar a avaliação dos livros. Posteriormente, os livros passaram a ser avaliados por comissões de avaliadores ligados às instituições de ensino superior públicas e privadas e, mais recentemente, da educação básica, cabendo à Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (COGEAM) e à Secretaria de Educação Básica (SEB) a execução do processo.

Ao adentrar no processo de avaliação do LD, cabe mencionar o documento Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos, elaborado por Antônio Augusto Batista (2001), em parceria com instituições governamentais universitárias e com o CENPEC. Nele, o MEC justifica a necessidade da avaliação pedagógica dos didáticos devido à baixa qualidade dos livros utilizados nas escolas, afirmando que as obras traziam erros ortográficos, gramaticais e inadequações de ordem editorial, conceitual e metodológica.

Durante os primeiros processos de avaliação das obras, os critérios comuns de análise referiam-se à “adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2001, p. 13). Os critérios eliminatórios observavam que os livros “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” (BATISTA, 2001, p. 13).

De acordo com o documento, a preocupação sobre a qualidade dos livros era justificada pelo fato destes consistirem, em muitos casos, no principal impresso utilizado nas escolas, uma das poucas fontes acesso de professores e alunos ao conhecimento sistematizado e, mais ainda, por determinarem modos de organização do trabalho pedagógico e do currículo nas salas de aula brasileiras. Dessa forma, o MEC passou de agente mediador entre editoras e escolas – onde atuava apenas como comprador – para um papel mais ativo, objetivando a garantia da qualidade do LD por meio da sistemática de avaliação (BATISTA, 2001).

Atualmente os critérios de avaliação pedagógica dos livros são apresentados no Decreto nº 9.099/2017, que expõe o seguinte:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL, 2017, p. 4).

Estes critérios são utilizados para embasar as exigências do MEC nos editais do PNLD. Nestes editais, os critérios eliminatórios se dividem em comuns (para toda a educação básica) e específicos (para cada etapa).

Com base nos critérios listados, nos pressupostos teórico-metodológicos de cada componente curricular e, mais recentemente, nas competências e habilidades da BNCC, são construídas as fichas de avaliação utilizadas pelos avaliadores durante esta etapa. A partir das análises feitas os avaliadores indicam a aprovação ou exclusão do livro, sendo que a reprovação de um único volume resulta na exclusão de toda a obra ou coleção de livros. A partir da avaliação pedagógica, o MEC produz o guia de livros didáticos, que contém as resenhas críticas das obras aprovadas, sendo este um importante material para subsidiar a escolha dos professores.

Apesar da importância do GLD como fonte de informação sobre as obras, Cristina D'Ávila (2013) constatou em sua pesquisa que poucos são os professores que utilizam o material para subsidiar suas escolhas. “Grande parte dos nossos professores ainda escolhe os manuais didáticos a partir dos exemplares colocados à disposição nas escolas pelas editoras, desde o início do ano letivo – bem antes da chegada do Guia de Livros Didáticos do MEC” (D'ÁVILA, 2013, p. 156).

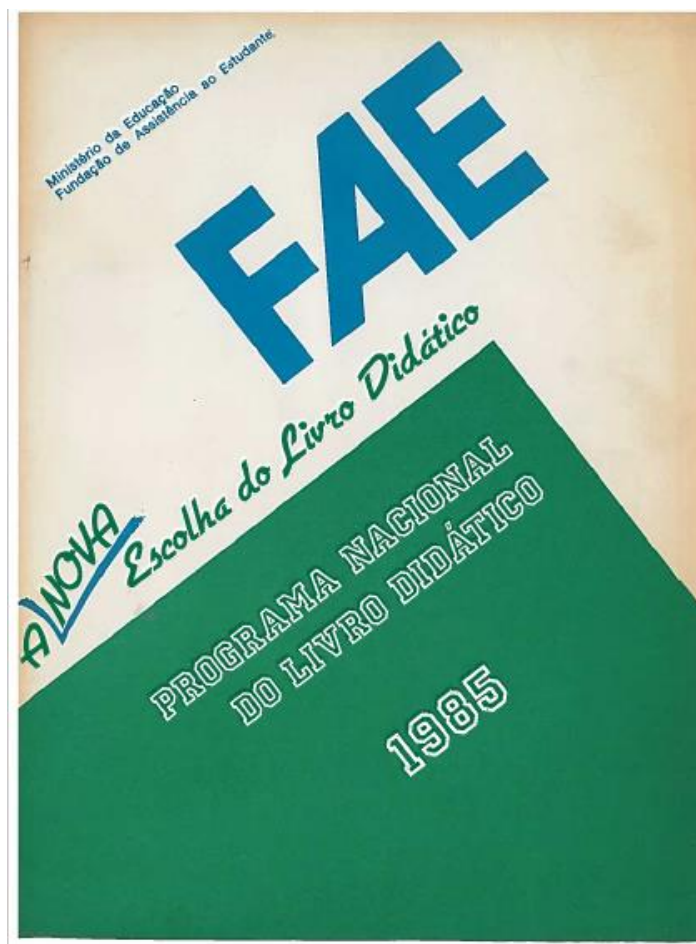
Oliveira (2007), ao mencionar pesquisas realizadas em seu estudo, afirma que o Guia não era conhecido e nem utilizado pelos professores pesquisados, que realizavam suas escolhas preferencialmente pela consulta direta aos livros.

Há também indicações, por parte dos professores, de problemas quanto ao acesso ao Guia: a falta de divulgação por parte de diretores e coordenadores, o número limitado de exemplares, o curto prazo para consultas, acrescidos da própria falta de tempo decorrente das condições de trabalho docente (OLIVEIRA, 2007, p. 55).

Munakata (2012), afirma que os professores preferem realizar a escolha folheando os exemplares para que possam perceber a sua adequação (ou não) à sala de aula. O que tais afirmações nos revelam é que, mais que ler resenhas escritas por especialistas, interessa aos professores, sobretudo, ter contato direto com as obras para que conheçam pessoalmente sua estrutura e uso prático em seu trabalho.

Anteriormente aos guias, as escolas recebiam catálogos impressos com a relação dos livros inscritos pelas editoras juntamente com as fichas para envio dos pedidos. As figuras abaixo ilustram um exemplo de manual para indicação de livros e um guia para escolha do livro didático em diferentes edições do PNLD.

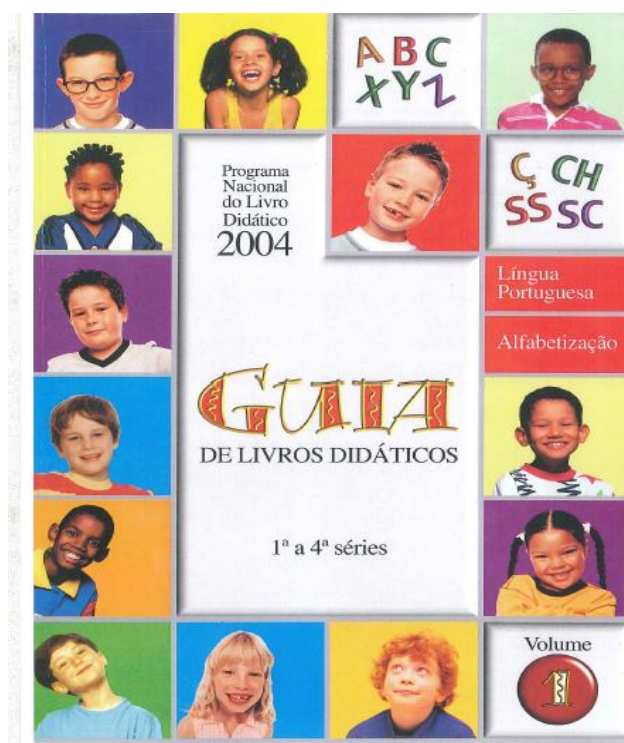
Figura 6: Manual para indicação de cartilhas de Alfabetização e livros didáticos PNLD 1985



Fonte: Guias do Livro Didático - Portal do FNDE¹²

¹² Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld?start=20>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

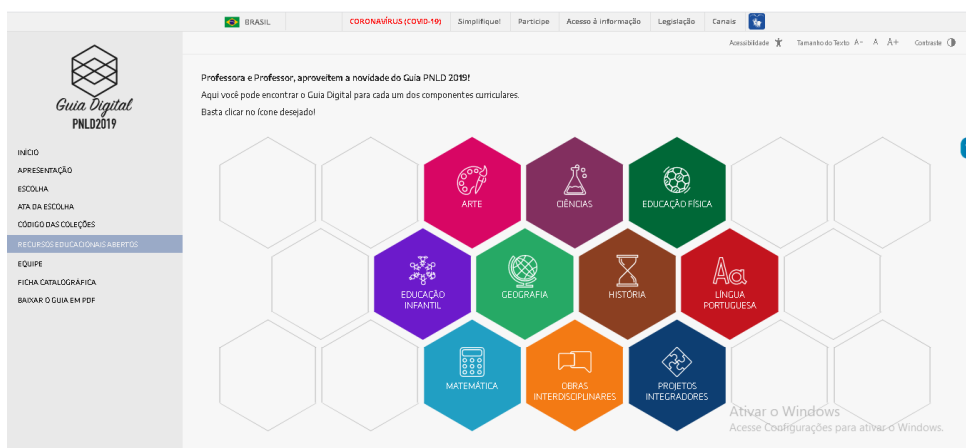
Figura 7: Guia de livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa PNLD 2004



Fonte: Guias do Livro Didático - Portal do FNDE

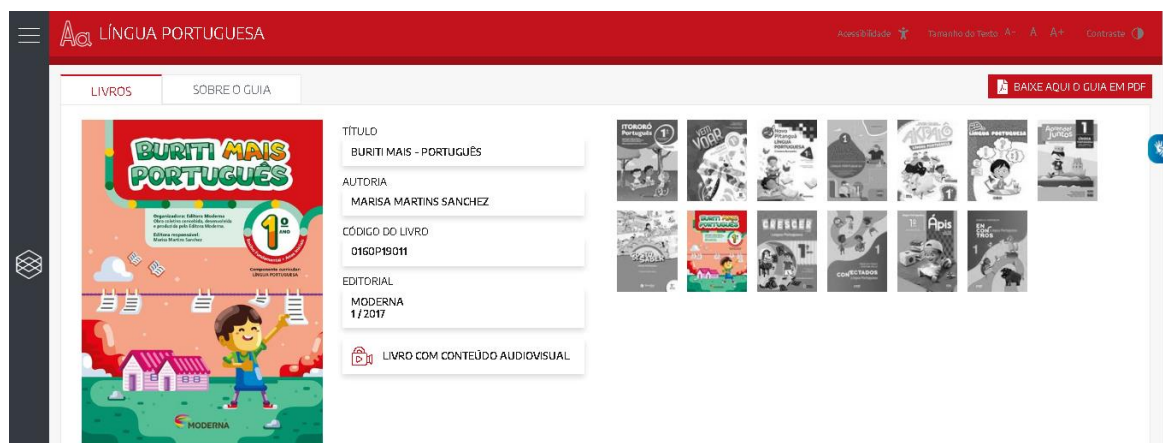
Atualmente os guias são produzidos na versão digital e hospedados no portal do FNDE na internet. Neste novo formato, além de acessarem os guias, os professores também podem visualizar os livros digitais, clicando sobre a foto de capa do livro desejado. O recurso permite o acesso a todas as obras aprovadas, mesmo aquelas que porventura não tenham sido entregues pelas editoras às escolas no formato impresso.

Figura 8: Guia Online de livros didáticos PNLD 2019 – Menu



Fonte: Guias do Livro Didático - Portal do FNDE

Figura 9: Guia Online de livros didáticos PNLD 2019



Fonte: Guias do Livro Didático - Portal do FNDE

Para Verceze e Silvino (2008), o objetivo do Guia não é limitar o poder de escolha do professor, mas oferecer um conjunto de informações teórico-metodológicas que lhes permitam analisar a adequação de cada obra aos princípios que acreditam serem importantes para a formação dos estudantes bem como a adequação à proposta pedagógica da escola.

No período em que se iniciaram as avaliações do MEC, os professores passaram a receber o guia de livros didáticos com a relação das obras recomendadas e um catálogo anexo com as obras não recomendadas. Os livros eram classificados em: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados, sendo assim descritos:

excluídos – [...] livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo; **não-recomendados** - [...] manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica; **recomendados com ressalvas** - [...] aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim, **recomendados** - [...] livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área (BATISTA, 2001, p. 13-14 – grifos do autor).

No ano de 1997 uma nova categoria é incorporada aos guias: a de recomendados com distinção, ou seja, aquelas obras que “se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (BATISTA, 2001, p. 15). A partir de então o MEC passou a reunir, num único volume, as resenhas das obras recomendadas com ressalvas, recomendadas e recomendadas com distinção, deixando de publicar o catálogo com a relação de livros não recomendados.

Mais tarde, em 1998, foram acrescentadas às classificações uma convenção gráfica em formato de legenda com estrelas, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 02: Classificação das obras avaliadas pelo MEC no Guia do Livro Didático

Recomendados com distinção (RD)	★ ★ ★ ★
Recomendados (R)	★ ★
Recomendados com ressalvas (RR)	★

Fonte: BATISTA, 2001. Adaptado pela autora desta pesquisa.

Esta representação esteve vigente até o PNLD 2004, quando foi eliminada dos guias sob a alegação de que os professores passaram a realizar suas escolhas baseando-se apenas na quantidade de estrelas:

[...] o recurso a essa linguagem iconográfica acabou se transformando num indicador para a escolha mais chamativo do que a própria leitura e análise das resenhas. Por esse motivo, optou-se no presente PNLD 2004 por suprimir as estrelas, enfatizando a importância da leitura atenta e crítica das resenhas dos livros e reforçando o significado das menções (BRASIL, 2003, p. 14).

O que o documento acima não revela é que boa parte da escolha dos professores recaía costumeiramente sobre as obras classificadas com uma ou duas estrelas, ou seja, livros classificados como recomendados com ressalvas e recomendados, respectivamente. Como consequência, tinha-se pouca adesão por livros classificados como recomendados com distinção (CASSIANO, 2013). Ainda segundo a autora, outro fator não apontado neste documento é que as avaliações geraram tensões entre o governo e os autores de livros didáticos, que expunham motivos para contestar os critérios utilizados pelo MEC e a credibilidade da entidade responsável pela assessoria do processo, o CENPEC.

Em 2005 o MEC elimina dos guias as categorias recomendados com ressalvas, recomendados e recomendados com distinção, passando apenas a classificar as obras como aprovadas ou excluídas (Cassiano, 2013). Mais uma vez foi apontado como um dos motivos as tensões criadas entre o MEC e os autores de livros e editoras, já que estas classificações afetavam as vendas das obras na rede privada, que também recorria aos guias para subsidiar suas escolhas.

Ainda segundo Cassiano, a eliminação gradativa das categorias representa um silenciamento da voz do professor, que contrariava as expectativas do MEC com relação à escolha dos livros.

Isto implica que, longe de ter se estabelecido um diálogo com o professorado acerca do que justificaria sua escolha recair sobre livros que não foram julgados adequados pelo MEC, eles simplesmente saíram das opções de escolha. Desse modo, o conflito estabelecido entre os resultados das escolhas dos professores e as indicações da equipe do MEC foi resolvido pela eliminação de categorias classificatórias, e, portanto, no âmbito do tratamento das informações (CASSIANO, 2013, p. 127).

O descompasso entre as expectativas do MEC e a dos professores no que tange à escolha do LD foi apontado por Batista (2001) como sendo causado pela baixa qualidade da formação docente, pelo curto prazo de análise das obras, falta de orientação e discussão intra e extraescolar, as formas de organização do trabalho do professor e ausência de hábito de leitura de materiais de atualização. Na visão de Cassiano, estas justificativas revelavam tão somente uma supremacia da voz do MEC em relação aos professores, sobretudo quando este utiliza a formação docente como causa do descompasso,

[...] desconsiderando-se desta forma qualquer manifestação da autonomia dos docentes frente à sua prática escolar. Aliás, já citamos anteriormente que escolha de um livro portador de uma metodologia considerada mais *tradicional* poderia implicar uma manifestação contrária às reformas a serem implementadas. O que, realmente, os professores quiseram dizer com suas escolhas, ao nosso ver, não chegou a ter um tratamento adequado pelo governo (CASSIANO 2013, p. 128).

Ainda sobre o processo de escolha, a Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018, que dispõe sobre as normas e condutas no âmbito da execução do PNLD, prevê como obrigação das escolas a garantia da participação do professor na escolha do LD “adequado à realidade da escola e dos alunos” (BRASIL, 2018, Art. 4º, inciso I). Porém, tanto a Resolução nº 15, em seu Artigo 3º - inciso IV, quanto o Decreto nº 9.099, Art. 18, permitem que as redes optem por utilizar material único para grupos de escolas ou até mesmo para toda a rede, o que desconsidera a escolha realizada pelo professor.

Algumas redes usam a justificativa de que há uma grande rotatividade de estudantes entre as escolas durante o ano letivo e que, ao ser transferido, o aluno leva o LD consigo. Desta forma, a adoção de obras por escola dificultaria o trabalho em sala de aula, visto que não há reservas de livros para alunos transferidos durante o ano letivo.

O próprio texto do Guia PNLD 2019 afirma que é preciso “considerar, além dos aspectos de conteúdo e da abordagem teórico-metodológica pertinentes a cada obra, o contexto social da escola, o perfil dos (as) estudantes e as demandas mais emergentes em relação ao ensino e à aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 7). Contudo, ao adotar-se uma única obra para toda a rede de ensino, fica o professor impossibilitado de utilizar um LD que esteja de acordo com as necessidades cognitivas e linguísticas de sua turma e adequado à proposta pedagógica de sua escola, que também é desconsiderada juntamente ao contexto sociocultural dos estudantes.

Desde o início da sistemática de avaliação do LD houve mudanças significativas relacionadas aos critérios de exclusão dos manuais, o que pode ser notado nos editais de convocação do PNLD.

No Edital PNLD 2016, bem como nos editais de anos anteriores até onde se conseguiu investigar, era previsto que os livros didáticos deveriam se adequar à legislação federal e educacional, às diretrizes curriculares nacionais e às normas oficiais relativas às etapas da educação básica sob a pena de exclusão integral das obras no programa.

Para o PNLD 2019 houve uma ampliação considerável dos critérios de exclusão relativos à observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social. Além das obras que veiculassem estereótipos e preconceitos de ordem religiosa, socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem e de deficiência, também seriam excluídas as obras que promovessem negativamente a imagem da mulher, dos afrodescendentes, dos povos do campo e dos povos indígenas. Também seriam excluídas obras que silenciassem a participação das minorias em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, bem como abordassem a temática de gênero numa perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia.

O respeito aos direitos de pessoas com deficiência, crianças, adolescentes e idosos era outra condição observada no texto deste edital. A presença de conteúdos que promovessem postura negativa em relação à cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros e a desvalorização de seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos também era fator que justificaria a eliminação das obras inscritas.

A inclusão destes e de outros critérios no Edital PNLD 2019 representou um avanço na trajetória do programa e foi conquista de debates promovidos por grupos historicamente marginalizados, os quais passaram a ter visibilidade numa política pública educacional tão importante como a do livro didático. Tal avanço permitiu ao LD tornar-se uma ferramenta que estimulasse reflexões e debates em sala de aula acerca de questões relacionadas aos direitos humanos, sobretudo de grupos que sofrem preconceito e que são excluídos de muitos espaços sociais.

Contudo, no Edital PNLD 2023, que disponibilizará obras didáticas e literárias para alunos, professores e gestores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), os critérios relacionados à observância dos princípios éticos e democráticos necessários à

construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano foram totalmente modificados.

No Anexo III, seção 2.3.1 deste edital é previsto apenas que as obras devam respeitar todos os brasileiros, revelando o apagamento da pluralidade identitária e cultural da população brasileira. O que se vê no lugar são indicações do que devem abordar os livros, sem qualquer menção à exclusão de obras que venham a ferir os princípios anteriormente citados.

Dessa forma, a imagem de sociedade que se quer construir no LD não é aquela que abarca todos os grupos sociais, mas a que está nos padrões daqueles que idealizam o livro escolar e que traduzem seu conteúdo. A respeito da imagem de sociedade vinculada pelo LD, Choppin (2004) assevera que

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Além da pretensão em legitimar um determinado modelo de sociedade, o LD também pode ser usado como instrumento estatal para disseminar os valores e princípios, objetivando a formação de uma consciência nacional pretendida.

A atual configuração do Edital PNLD 2023 representa um verdadeiro retrocesso com relação ao que já se conquistou em termos de garantia da representatividade, nos livros didáticos daqueles grupos marginalizados historicamente. Diante do que representa o PNLD como política pública que abrange a totalidade dos estudantes da educação básica, tal silenciamento é um verdadeiro desserviço à educação brasileira, que compromete cada vez mais a formação humana e cidadã de nossas crianças e jovens.

2 LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E IMPACTOS NO TRABALHO DO PROFESSOR E NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

Neste capítulo abordaremos a relação entre livro didático e currículo, analisando o papel do LD como agente que apresenta, traduz e desenvolve os currículos em sala de aula. Para tanto, nos propomos a identificar de que maneira este recurso reproduz as diretrizes curriculares oficiais, como ele materializa a Base Nacional Comum Curricular e como molda (ou pretende moldar) o trabalho docente.

Antes de nos debruçarmos sobre esta discussão, é necessário que retomemos algumas ideias sobre o conceito de currículo expressas por especialistas do campo.

Gimeno Sacristán (2017) nos propõe uma aproximação ao conceito de currículo através de uma abordagem ampla, definindo-o como “[...] **o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada**” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 34 – grifo do autor).

Segundo esta visão, o currículo poderia ser compreendido então como uma construção cultural (GRUNDY, 1987 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2017), ou seja, um conjunto de conhecimentos sistematizados, valores e crenças validados socialmente para que sejam transmitidos pela escola. Tal conjunto teria a finalidade de conduzir a ação pedagógica com vistas a alcançar os objetivos educativos previstos para as instituições escolares. Assim, o currículo não se resume apenas a um conjunto de objetivos a serem alcançados e conteúdos a serem ensinados para tal fim, mas está voltado à concretização dos fins sociais e culturais aos quais a educação escolarizada se destina (GIMENO SACRISTÁN, 2017).

Ao partir de uma realidade macro – orientações curriculares nacionais – para uma realidade micro – currículo escolar – o currículo engloba funções e formas particulares em cada instituição,

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Com esta afirmação percebemos que o currículo enquanto agente multifacetado é um instrumento que se organiza e se desenvolve a partir de constituições escolares diversas, assumindo, em cada uma delas, funções que devem corresponder aos contextos para os quais é construído. Neste sentido, é importante e necessário que as instituições escolares sejam

coparticipantes na definição das regulamentações curriculares junto aos poderes administrativos da educação.

Sobre o currículo incidem aspirações de diferentes grupos sociais, interesses de naturezas diversas e antagônicas que influenciam a constituição curricular e que influenciarão a prática educativa. Silva (1995) considera que o currículo não é o resultado de um processo contínuo de aperfeiçoamento em que formas curriculares melhores se sobrepõem às anteriores, mas uma construção social, cultural e histórica, “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” e que “não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos **considerados socialmente válidos**” (SILVA *in* GOODSON, 1995, p. 8 – grifo do autor). Ainda para o autor, não basta apenas afirmar que o currículo seja uma construção social, mas que a própria natureza do currículo mostra como as questões sociais em cada época são definidas como problemas; ou seja, o currículo reflete, ao mesmo tempo em que é influenciado, as demandas sociais que incidem sobre a educação escolarizada.

Por outro lado, enquanto aparelho constituído socialmente, o currículo recebe intervenções do professor que o desenvolve. Longe dos centros decisórios das políticas curriculares, este aparelho se desenvolve dentro da cultura escolar na mediação docente que, apesar de suas imposições, é interpretado, reelaborado e até mesmo modificado pelos que de fato são responsáveis por fazê-lo valer enquanto mecanismo organizativo do processo de ensino aprendizagem.

As implicações sociais causadas pelo currículo que é desenvolvido na escola são o reflexo de um embate entre os poderes que o regulamentam e a ação educativa dos docentes que, a partir do seu conjunto de saberes, têm concepções acerca da realidade social e dos fins aos quais se destina a educação, diferentes daquelas pretendidas pelos órgãos reguladores das políticas curriculares. Isto significa dizer que o currículo é um sistema vivo de práticas, valores e saberes, sendo moldado e reconfigurado conforme a visão de vários agentes.

De acordo com Saviani (2016), o currículo foi reconfigurado como organizador do conhecimento escolar desde que a universalização da escola tornou-se necessária para atender às demandas sociais advindas da industrialização dos processos de trabalho. Sendo necessário tornar o saber escolar viável e transmissível para que seja assimilado, o autor afirma que é preciso “[...] dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2016, p. 57).

Saviani (2016) ainda associa a ideia de currículo à imagem de uma escola em funcionamento, desempenhando sua função, que é a de garantir aos educandos “o ingresso na

cultura letrada, assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2016, p. 57). Para isto, o conjunto dos saberes das disciplinas assume uma importância central, os quais a escola deve privilegiar em detrimento de atividades extracurriculares, a exemplo das comemorações de datas festivas, conforme mencionado pelo autor.

Dentro dessa condição, o conhecimento passa a compor o currículo escolar e, nesta perspectiva, corresponde ao conjunto de experiências e saberes incorporados ao ensino e que devem ser transmitidos/assimilados pelos indivíduos em cada etapa da escolarização.

Acerca da noção de conhecimento enquanto núcleo central do currículo, Macedo (2012) aponta para a necessidade da teoria e das políticas curriculares bloquearem o que chama de “hipertrofia”, ao se referir a tal ideia. Assevera que, ao colocar o conhecimento como cerne, a educação fica subsumida ao ensino, o que impossibilita a existência de um currículo “como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 735).

A autora ainda afirma que, reduzindo-se o currículo a um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, o que se constroem a partir dele são identidades previamente projetadas por meio de conhecimentos selecionados da cultura, bloqueando a possibilidade de emergência da diferença e promovendo uma homogeneização cultural.

Neste sentido, Sacristán (2013) propõe que

se pensarmos mais em termos de cultura do que em termos de conhecimento na hora de definir a missão da escolarização, faremos com que aquilo que se pode compreender melhor na partitura que reúne os conteúdos – o currículo – seja uma plataforma mais ampla e abrangente que os conteúdos das matérias ou disciplinas (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 262).

Com base neste pensamento retomamos alguns questionamentos de cunho social e identitário levantados pelas tradições críticas do currículo: se a ênfase do currículo é o conhecimento, de que forma são determinados os conhecimentos que serão válidos? Quais são as identidades que se pretendem formar a partir de tais saberes? Com quais finalidades? Estas são indagações necessárias para que possamos desvelar as motivações a partir das quais as políticas curriculares são construídas.

Para Silva (1995; 1999) a relação entre currículo e formação de identidades ultrapassa a ideia de identidade individual e se expande para a constituição de identidades sociais de raça, de classe, de gênero. Assim, ao tratar dos saberes selecionados através dos processos de elaboração, o currículo colabora para a concretização das identidades e das subjetividades pretendidas pelas esferas superiores da educação. “Nessa perspectiva, o currículo deve ser

visto não apenas como a **expressão** ou a **representação** ou o **reflexo** de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas” (SILVA in GOODSON, 1995, p. 10 – grifos do autor).

Outro aspecto importante para esta discussão e que também impacta na formação de identidades – em específico a identidade profissional docente – se refere a um dos códigos curriculares tratados por Sacristán (2017), que é o código da especialização do currículo. O autor discorre acerca da influência que tal código exerce na definição da competência profissional do professor. Assevera que, ao organizar os conteúdos de forma justaposta, o código da especialização do currículo agrupa-os por disciplinas, fazendo surgir o que é denominado currículo mosaico.

Uma vez organizando os conteúdos de tal maneira, o código da especialização do currículo segmenta o trabalho docente em diferentes disciplinas, nas quais os professores atuam isoladamente dentro do mesmo grupo de alunos, dificultando a comunicação ou integração dos saberes das diversas áreas.

A especialização dos professores em parcelas do currículo é uma manifestação da progressiva taylorização¹³ que o currículo experimentou, separando funções cada vez mais específicas a serem exercidas por pessoas distintas. Pode-se notar como tal especialização repercute numa desprofissionalização no sentido de que um domínio de campos curriculares cada vez mais especializados leva em si a perda de competências profissionais, como é o caso da capacidade de interrelacionar conhecimentos diversos para que tenham um sentido coerente para o aluno que os recebe. A desprofissionalização em tal competência exige uma reprofissionalização numa competência nova: a de colaborar dentro da equipe docente (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 78).

O autor segue mostrando que, enquanto a identidade profissional do professor secundário – equivalente no Brasil ao Ensino Médio – e superior é constituída por este código (aqui incluímos as séries finais do Fundamental também), a identidade do professor de ensino primário – Educação Infantil e início do Fundamental – é constituída pelo período da escolarização, ou seja, se é professor de uma etapa da educação e não de determinada disciplina. Neste caso, a estrutura de organização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental permite que uma mesma turma de alunos tenha um único professor – o que é chamado pelo autor de monodocência – e favorece a integração curricular dos conhecimentos, o que pode aumentar o poder do professor sobre os conteúdos se ele, é claro, tiver formação e condições de trabalho para tanto.

¹³ Termo cunhado a partir do nome de Frederick Taylor, considerado o pai da administração científica do trabalho. O processo de taylorização da educação consiste na fragmentação do trabalho e do conhecimento escolar tal qual empregado nas fábricas, separando o trabalho docente e a gestão em especializações, dificultando assim a compreensão do processo educativo como um todo.

Como alternativa à organização curricular apresentada, Sacristán (2017) indica que a estrutura curricular por áreas do conhecimento e experiência favorece um ensino mais interdisciplinar exigindo, porém, que o professor tenha formação nos mesmos moldes. Ao abordar a integração curricular por meio do trabalho em áreas do conhecimento ao invés de disciplinas distintas, o autor afirma que

A integração dos currículos pode se apoiar no professor, como único docente que distribui e trabalha conteúdos diversos com um mesmo grupo de alunos, realizando programações e experiências que englobam aspectos e conteúdos diversos, e que os distribui ao longo de períodos de horários geralmente mais amplos de tempo (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 77).

Para além das questões de identidade docente e organização do trabalho, o código da especialização do currículo ainda influencia decisivamente na construção dos materiais didáticos que irão traduzir e desenvolver o currículo, como é o caso do livro didático, que é a base para a seleção e organização dos saberes a serem ministrados pelos professores. Neste sentido, o LD elaborado a partir da lógica de estruturação curricular existente em nossa realidade contribui ainda mais para a personificação profissional docente enquanto especialista na disciplina para a qual se formou e foi selecionado.

As determinações curriculares estão representadas nas práticas escolares e nos materiais didáticos, como é o caso do LD, sendo estes, obviamente, reconfigurados e reinterpretados segundo a visão dos professores do que deva ser ensinado. Em vista desta afirmação, é importante ter em mente que a seleção de saberes presentes no currículo não é ingênua. Ela busca, como já foi dito, conformar as identidades, criando nos sujeitos uma consciência de si capaz de atender a padrões sociais pré-determinados.

Dentro das escolas podemos perceber esta intenção através dos objetivos traçados pelos projetos pedagógicos, nos conteúdos selecionados como mais importantes, na organização escolar (horários, calendário letivo, imposição da disciplina, avaliações), nos modos aceitáveis de se portar e vestir, nos discursos da gestão, professores e funcionários, nos valores ensinados e em tantos outros aspectos. A própria cultura organizacional da escola converge para a reprodução dos padrões sociais desejáveis. Contudo, seria ingênuo imaginar que as imposições do poder público determinam com eficácia o que deva ser o currículo escolar.

Para Teixeira (2000), a escola constitui-se um organismo vivo e dinâmico. Além de sua estrutura burocrática, ela possui uma estrutura cultural e simbólica que lhe concede vida própria. Dessa maneira, as demandas impostas pelas regulamentações curriculares externas podem ou não serem atendidas à medida que a organização escolar e as concepções de seus

agentes acerca do que deva ser a educação incidem diretamente no currículo praticado. Consequentemente, o projeto de mudança curricular que não leve em conta as concepções que orientam o modo de ser das instituições escolares e de seus interlocutores pode estar suscetível ao fracasso ou não atingir satisfatoriamente seus objetivos.

A partir do exposto percebemos que a organização curricular constitui-se uma força que orienta o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos, repercutindo na formação da sociedade e das identidades individuais, uma vez que seu aparato teórico-conceitual determina o que é aceito como conhecimento e valores válidos dentro das instituições escolares. Neste sentido, o currículo, como prática discursiva, cria e recria identidades por meio de atos de linguagem (MOREIRA, 2008).

Numa perspectiva estruturalista e pós-estruturalista, a linguagem, como um sistema de representação simbólica, constrói a realidade e não apenas a descreve (LOPES; MACEDO, 2011). Desta maneira, o currículo, enquanto enunciado capaz de projetar identidades, molda os comportamentos que nos fazem enxergar-nos enquanto gênero, grupo étnico-racial, classe social, de uma determinada nação, da cidade, do centro, da periferia ou do campo. Aqui reside um aspecto importante da seleção cultural dos currículos, o de que, “[...] além de disseminar informações, define como o indivíduo, nesta sociedade, organiza sua visão de ‘eu’” (FAVACHO, 2016, p. 489).

Acerca da reestruturação curricular objetivamente em nosso contexto, no tópico a seguir trataremos de algumas políticas curriculares brasileiras, seus desdobramentos e sua relação com o livro didático.

2.1 Políticas curriculares brasileiras no período democrático

Historicamente as construções curriculares oficiais no Brasil têm se imposto de cima para baixo a partir das esferas federais, estaduais e municipais como em cadeia de transmissão até chegarem às escolas. Na década de 1990 o Ministério da Educação, dentro do contexto das reformas educacionais, publicou e distribuiu às escolas do território nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tendo como objetivo reorganizar o ensino.

De acordo com Macedo Neto (2009), a elaboração dos PCN ocorreu sob pressão de organismos internacionais financiadores da educação, intencionando alinhar as construções curriculares brasileiras aos interesses e estratégias das referidas entidades, tornando as políticas educacionais do país sujeitas aos seus ditames políticos. Tal fato traz à tona a

constatação de que o currículo oficial é influenciado diretamente pelas políticas econômicas de cada época, revelando que a educação deve responder às necessidades de crescimento da economia e, em última instância, da manutenção do poder estabelecido pelo setor econômico internacional sobre os países em desenvolvimento.

Os PCN receberam críticas de pesquisadores e estudiosos do campo curricular, dentre elas algumas relativas ao caráter antidemocrático de sua elaboração, uma vez que se deu de maneira apressada e sem a participação dos profissionais da educação básica e dos docentes e pesquisadores das universidades do país. Somente após a publicação da versão preliminar foi solicitado a estes a emissão de pareceres avaliativos sobre o documento. Cunha (2013) descreve esta atitude do governo federal afirmando que

[...] a postura do MEC foi a de **atropelar** a pesquisa encomendada pelo próprio ministério à Fundação Carlos Chagas – FCC – sobre Propostas Curriculares Oficiais. Na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o Ministério já dispunha da primeira versão dos PCN, justamente a que agora nos pede parecer. [...] Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental (CUNHA, 2013, p. 61 – grifo do autor).

O autor segue dizendo que a autoria dos PCN restringiu-se a um grupo de professores privados de uma escola paulistana em detrimento da convocação dos docentes de universidades brasileiras, notórias por sua tradição em pesquisa e produção de conhecimento. Mais ainda, “a essa escolha não justificada juntou-se outra, a da contratação de um consultor espanhol, César Coll, em cujo país, aliás, a **pressão** verificada no Brasil não ocorreu” (CUNHA, 2013, p. 61 – grifo do autor).

Ao que parece, é prática comum de governos brasileiros (ditos democráticos) manterem em caráter restrito as elaborações curriculares oficiais, o que vimos se repetir quando da construção da nova base curricular nacional, como veremos mais adiante.

Do ponto de vista de sua aplicação prática, os PCN incidiam diretamente sobre a constituição da identidade docente, pois se tratavam de uma tentativa de reconfigurar a produção do conhecimento oficial e reorientar e as práticas pedagógicas dentro das escolas.

O próprio texto dos PCN, ao afirmar que o documento configurava-se enquanto “[...] instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas [...], na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático [...]” (BRASIL, 1997, p. 5), pretendia tornar-se fonte de formação e atualização profissional do professor. Entretanto, os parâmetros não chegaram a ser implementados de fato nas escolas do país. Isto nos faz supor que houve resistência por parte dos educadores, visto que também são capazes de elaborações curriculares em última

instância. Dentro do cotidiano se sua prática pedagógica o professor interpreta, reelabora e pratica o currículo, apesar das orientações superiores e do que pensamos acerca de sua autonomia.

Diferentemente do que aconteceu com os PCN, a Base Nacional Comum Curricular – enquanto regulamentação que os substituiu – foi assumida com facilidade pelas instituições de ensino e sua implantação já ocorre nas salas de aula da educação básica por intermédio dos referenciais curriculares estaduais e municipais e do próprio livro didático.

Estando alinhado à BNCC, o livro didático colabora para que as construções curriculares oriundas das esferas superiores da educação – que não convocaram a participação dos professores, movimentos estudantis e demais movimentos sociais na construção da nova base – sejam de fato implementadas, pois dele derivam, em muitos casos, os saberes, competências e habilidades que se pretende desenvolver em sala de aula.

2.2 A BNCC a serviço da reforma privatista da Educação

Em 2017 foi aprovada a terceira versão da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, documento subsidiário para a construção dos referenciais curriculares de estados e municípios brasileiros. Neste cenário “observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

A BNCC da educação básica configura-se como elemento desta contrarreforma educacional instaurada pelo governo uma vez que, ainda segundo Dourado e Oliveira (2018), em sua construção e aprovação houve interferência de grupos privatistas ligados ao setor econômico e ausência da comunidade escolar – servidores da educação, alunos e suas famílias e de organizações populares – associações, movimentos sociais e ONG’s. Desta maneira, ao invés de ser um documento construído coletiva e democraticamente por vários agentes sociais, a BNCC torna-se um documento elaborado por grupos interessados em levar a cabo as reformas educacionais pretendidas.

Dourado e Siqueira (2019) afirmam que “[...] a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legalidade” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294). Apontam ainda que o documento não obteve aprovação unânime dentro do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), tratado como coadjuvante no processo, enquanto grupos empresariais tomaram a frente de sua elaboração.

Há ainda uma série de críticas destes autores à reforma que a base curricular está realizando na educação, a exemplo de sua fundamentação na pedagogia das competências, o que a caracteriza como um processo de formação de capital humano para o desenvolvimento econômico; da secundarização das Ciências Humanas e Sociais e das Artes, com foco no domínio de conhecimentos práticos das áreas de leitura e operações matemáticas – com viés utilitarista e mercantilista –; da responsabilização individual de professores e alunos pelos resultados dos índices de aprendizagem e do ensino reduzido aos descritores das avaliações padronizadas (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Há que se lembrar de que o termo competências¹⁴ está ligado ao meio empresarial e da formação para o trabalho e que foi importado para o meio educacional recentemente. Neste sentido, é preciso desvendar “os interesses que o conceito traz consigo e que se projetam no uso que se faz dele” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 278).

A iniciativa privada participante na elaboração e aprovação da versão final da BNCC pode ser identificada, por exemplo, pela Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, dentre outros, bem como o Movimento Todos Pela Educação (ADRIÃO; PERONI, 2018), grupos tidos como instituições filantrópicas e que se associam à Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O interesse de tais grupos pela reforma curricular pode justificar-se pela grande abrangência da escola pública, a qual atende a 80% das matrículas da educação básica (ADRIÃO; PERONI, 2018). Assim, cabe destacar que

[...] o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).

O interesse em controlar o conteúdo da educação não se concretiza apenas mediante a construção curricular, mas também pela difusão de sistemas de ensino privados e pela venda de material didático apostilado que concorre com o livro didático, dentre outros produtos educacionais. No nosso entendimento, a iniciativa privada, como braço aliado do governo, transforma paulatinamente a educação em mercadoria, subvertendo a prerrogativa de uma educação para a formação humana, ética, cidadã e para todos.

¹⁴ Uma leitura mais atenta sobre os conceitos adotados pela educação para nomear os efeitos da aprendizagem nos ajudam a perceber que, de tempos em tempos, estes resultados são expressos por diferentes nomenclaturas a depender dos interesses subjacentes a eles. Por hora, nos detemos aqui por entendermos que este assunto merece uma reflexão mais aprofundada.

Para Gimeno Sacristán (2017, p. 109), “numa sociedade democrática, que ademais garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis, é preciso analisar a intervenção ou regulação do currículo”. Neste sentido, cabe realizarmos algumas perguntas cujas respostas nos fazem encarar a construção curricular como uma construção atrelada a interesses específicos de determinados setores da sociedade, como, por exemplo, quais interesses (ou os de quem) interferem na seleção dos conhecimentos e experiências educativas que deverão compor o currículo? Por que uma base curricular deve estar centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e não no desenvolvimento de atitudes, valores e saberes necessários ao desenvolvimento humano, ao convívio social, à capacitação para o trabalho e à promoção do livre exercício da cidadania? Quais saberes (ou os de quem) são desprezados nesta seleção e por quê?

É importante frisar que o conjunto de conhecimentos (ou competências como adotado) que compõem o currículo interfere diretamente na elaboração dos materiais didáticos, como é o caso do LD, uma vez que sua adequação à nova base é condição essencial para a seleção e compra pelo PNLD. Neste sentido, a forma encontrada pelo governo brasileiro para fazer com que a BNCC seja de fato acatada pelas escolas (desta vez com mais sucesso que à época dos PCN), foi definir a sua implementação como um dos objetivos do PNLD, como pode ser lido no Art. 2º do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017: “São objetivos do PNLD: [...] VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC também corrobora esta afirmação quando diz em seu Art. 20º que o PNLD “[...] deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas” (BRASI, 2017, p. 11). Cabe ressaltar que a aparente liberdade curricular descrita neste artigo não se aplica, uma vez que a mesma resolução, em seu Art. 7º, orienta que a BNCC deve ser referência obrigatória para os currículos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Uma curiosa relação que se faz entre livro didático e legislação curricular é que, se à época dos PCN estes documentos foram utilizados como parâmetros para a avaliação do livro, nos dias atuais o mesmo livro torna-se instrumento de implementação obrigatória da BNCC, ou seja, atualmente o MEC garante que as novas determinações curriculares sejam concretizadas via políticas públicas como o PNLD. Nisto se revela o caráter impositivo da nova base, que se utiliza de um recurso essencial como o LD para garantir que a reforma curricular aconteça dentro das escolas.

Os atuais livros didáticos usados no Ensino Fundamental são a fiel tradução da BNCC. Ao longo de suas páginas estão relacionados a cada conteúdo trabalhado as competências, objetivos e habilidades previstas pela nova base. Sua organização é um convite ao uso indiscriminado e acrítico, uma vez que desenvolve toda a aula com riqueza de detalhes, indicando o que deve o professor fazer, falar e sugerir à turma. É necessário ao professor que tenha o domínio seguro dos saberes necessários ao desenvolvimento das aulas, que saiba desenvolver didaticamente os conteúdos escolares de forma a fazer do LD um recurso aliado de seu trabalho, não o seu mestre.

Neste sentido, Díaz (2011) assevera que

[...] o livro didático associa-se às determinações do estado acerca dos saberes legítimos ensinados na escola, atuando neste caso como um dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado (Morales; Kiss; Guarda, 2005), porque sua estrutura inclui uma seleção de conteúdos, imagens e representações que devem ser ensinados em uma área de conhecimento e em determinado nível (Arteaga; Alemán, 2007) (DÍAZ, 2011, p. 611).

Para o autor, o LD legitima formas de representação da realidade e validação de conhecimentos intencionalmente escolhidos pelos governos e hegemonicamente valorizados pelos sistemas de educação para compor o conjunto de saberes escolares, legitimação esta que, a partir das escolhas feitas pelos governos sobre o que deve compor o currículo escolar, converge para a concretização do projeto de sociedade almejada.

Diante disso, podemos afirmar que o livro didático não apenas garante a materialização das diretrizes curriculares vigentes como também pretende influenciar o modo como os professores atuam em sala de aula. Essa ideia de conformação do trabalho pedagógico advém da capacidade que as determinações do currículo – do qual o livro é tradutor – têm de se impor, visto que emanam de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que foram naturalizadas e internalizadas ao modo de atuação docente.

As determinações do currículo poderiam ser reduzidas a relações, produto de instâncias de tomada de decisões ou de forças sociais, econômicas, culturais ou de outra ordem que impedem outros agentes (o corpo docente, por exemplo) instâncias ou relações exteriores de evitar sua influência pois, ao fazê-lo, impossibilitariam, limitariam, otimizariam, etc., o efeito final das ações ou incorreriam em uma provável reprovação ou sanção (BELTRÁN LLAVADOR, *in* GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 44).

O autor pondera que estas determinações não se tratam de determinismo, mas de condicionantes que podem desaparecer, serem transformados ou, ainda, gerar outros novos (BELTRÁN LLAVADOR, 2013). A partir dessa ideia podemos pressupor que, estando o LD vinculado ao currículo oficial, ele sofre influência dos fatores acima citados ao mesmo tempo em que influencia, por consequência, o trabalho docente. Tal influência dá-se a partir de uma

série de elementos presentes no livro, como é o caso do manual do professor, que não apenas apresenta uma sequência de conteúdos e atividades, mas, principalmente, um suporte teórico-metodológico destinado à (con)formação docente: concepções de ensino-aprendizagem, objetivos, habilidades a serem desenvolvidas, passo-a-passo da aula, sugestões para leitura e avaliação.

Essa vinculação do trabalho pedagógico ao LD reforça nossa visão de um livro que contribui para a criação de um *habitus* docente que, nas palavras de Pierre Bourdieu (2007), é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Nesta perspectiva, o livro didático colabora para a criação da identidade profissional na medida em que interfere continuamente na prática docente, estando a imagem do professor diretamente vinculada ao uso do material, que está presente no cotidiano da ação educativa desde o planejamento das aulas, sua execução e até como referência para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Sobre esta formulação do *habitus* docente provocada pelo LD Martinez Bonafé e Rodríguez Rodríguez (2013) questionam:

Como é possível não entender que o uso continuado de determinada ferramenta de trabalho acabe formando uma mentalidade sobre o próprio trabalho? Para empregar os conceitos proporcionados por Bourdieu, a presença do livro didático deve ser vista inserida no campo social da educação configurada por relações objetivas e históricas entre posições ancoradas em certas formas de poder (ou capital). E essa presença no interior desse campo configura um *habitus* docente no qual tal conjunto de relações históricas (*sic*) se ‘depositam’ dentro dos corpos dos indivíduos sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, apreciação e ação (MARTINEZ BONAFÉ; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, in GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 218).

Uma vez constatada esta realidade, percebemos o quanto é importante para o estado garantir que a nenhum professor ou aluno falte o livro para seu uso. Mais que um conjunto de conhecimentos a serem comunicados, no corpo do LD reside todo um aparato cultural presente no currículo que colabora para o desenvolvimento de um determinado projeto de sociedade.

A partir desta perspectiva, Díaz (2011) pondera que o currículo

[...] se produz em um contexto social, econômico, cultural e educacional no qual estão envolvidos interesses, tendências, histórias e posições ideológicas – e com eles entendimentos pedagógicos –, nos quais entram em jogo diferentes concepções de mundo, de sujeito, de sociedade e de opção para o futuro (DÍAZ, 2011, p. 612).

Esta afirmação nos explica de certa forma a iniciativa de autores e editoras em adaptar o quanto antes suas obras didáticas às orientações curriculares mesmo antes de sua vigência.

Vimos assim acontecer durante a aprovação da nova base curricular brasileira, quando as editoras enviaram suas obras com adequações às primeiras versões do documento já antes da aprovação de sua versão final. Os materiais de divulgação das editoras participantes do PNLD 2019 que chegavam às escolas, sendo datadas de 2017 – ano de aprovação da versão final da BNCC – já contavam com menções à nova base em sua concepção, como visto nas orientações ao professor e no atendimento das competências e habilidades da BNCC durante todo o desenvolvimento das atividades dos livros.

Este fato evidencia que o LD, enquanto objeto da indústria cultural, alia-se às determinações do que deva ser oficialmente validado enquanto conhecimento a ser disseminado pela educação e revela, mais uma vez, seu caráter mercadológico. Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, a soma de livros didáticos adquiridos pelo governo federal em 2019 quase atingiu a marca dos duzentos milhões de livros destinados a alunos e professores. Isso significa um rico filão para os grupos editoriais presentes no país, uma vez que os números da educação e a política de livros didáticos representam um excelente mercado, no qual mais de cinquenta por cento da produção das editoras corresponde a livros escolares (CASSIANO, 2013).

Para além destes fatores, presumimos, como já exposto, que o LD é o meio mais eficaz de o estado fazer com que o currículo prescrito seja aquele praticado dentro das instituições de ensino. A este respeito, Díaz (2011) argumenta que durante a elaboração do currículo prescrito – currículo oficial –, os mecanismos de planejamento e desenvolvimento são separados. Afirma que a elaboração do planejamento, sendo de natureza técnica, cabe aos especialistas do campo disciplinar, restando aos professores a responsabilidade por seu desenvolvimento em sala de aula. O autor segue afirmando que

sob a perspectiva técnica do currículo são ouvidas vozes que argumentam que se os professores em sala de aula executam com grande fidelidade a proposta de desenvolvimento curricular do livro didático, o processo de aprendizagem dos alunos será bem sucedido, já que ele será coerente com o projeto técnico elaborado pelos especialistas (DÍAZ, 2011, p. 613).

Contrário a estas vozes, Gimeno Sacristán (2013), ao discorrer sobre os resultados da aprendizagem enquanto legitimação do currículo, afirma que as intenções e os objetivos de quem educa não garantem que os efeitos produzidos no aprendiz correspondam aos fins previstos, visto que neste processo estão implicadas elaborações subjetivas, nas quais o aprendiz constrói, a seu modo, os significados daquilo que é aprendido. Dessa maneira, “os resultados da educação devem ser vistos e analisados pela maneira como seus efeitos nos

receptores do currículo se expressam” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 264), ao invés de serem medidos quantitativamente através de avaliações escritas.

Sendo o LD a materialização dos programas curriculares, ele transforma o conhecimento acumulado pelas sociedades em saber pedagógico de forma a tornar-se de mais fácil assimilação e aplicação. Neste sentido, Sacristán (2017) afirma haver uma necessidade por parte dos professores de elaborações capazes de traduzir o currículo e os conhecimentos a serem ensinados, o que é feito pelas editoras quando selecionam, apresentam e desenvolvem os conteúdos no LD. As razões pelas quais o professor necessita destas elaborações podem residir na obrigação que ele tem de dominar, além dos conteúdos acadêmicos, outros conhecimentos no exercício de sua profissão.

O conteúdo dos saberes profissionais necessários ao professor abrange conhecimentos de diversas ordens, saberes aos quais a sua formação não foi capaz de desenvolver e nem acompanham a velocidade com que o conhecimento é produzido e atualizado. Podemos citar como exemplo a crescente demanda do professor em atender a diversas necessidades sociais e culturais dos estudantes, como a as competências socioemocionais, a transmissão de valores éticos e morais, o cuidado ambiental, a educação para a diversidade, a saúde, a cidadania, o trânsito e tantas outras funções antes delegadas à família, à Igreja e a demais grupos sociais.

Por outro lado, é errôneo enxergar o professor como sujeito passivo nesta relação currículo-livro didático. Por meio da ação docente a implementação curricular exercida pelo LD também sofre impactos, visto que as improvisações e adaptações do professor têm papel decisivo sobre a execução do prescrito, dando origem àquilo que chamamos de currículo interpretado. Esse pensamento leva-nos a enxergar um professor capaz de elaborar caminhos metodológicos que impliquem “[...] uma tomada de decisão a respeito da própria prática, que exigem a análise reflexiva que o docente realiza em relação à opção metodológica na qual seu conhecimento teórico e prático tem um papel-chave” (RECIO; ANGULO RASCO, 2013, p. 282).

Estas criações revelam o modo como o professor lida com o LD durante seu trabalho, optando por utilizar ou não os métodos expostos no livro ou, ainda, adaptando-os aos contextos específicos da sala de aula, num processo de reconstrução e recontextualização destes métodos.

3 UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, será apresentado o estudo empírico realizado com o objetivo de analisar a relação que os professores estabelecem com o livro didático. Para este efeito, utilizamos a entrevista semiestruturada com três professoras do 5º Ano Fundamental de escolas públicas municipais de Brumado. Pretendemos identificar as perspectivas das professoras sobre algumas dimensões relativas à utilização do Livro Didático de Português (LDP) e perscrutar opções pedagógicas tomadas em função das propostas nele presentes. Assim, foi possível chegar a algumas conclusões a respeito das características das práticas pedagógicas das professoras participantes.

Não pretendemos rotular as práticas de utilização do LD adotadas pelas professoras entrevistadas, mas compreender, frente as condições encontradas pelas docentes em sala de aula, os caminhos tomados por elas para que o LDP se tornasse um aliado de seu trabalho.

As entrevistas tiveram como foco principal os modos de utilização do LDP pelas entrevistadas, porém, durante o diálogo surgiram temas periféricos nas falas das docentes que não poderiam ser deixados de lado por revelarem fatores importantes ligados ao objeto deste estudo. Estes temas se relacionam ao eixo de ensino da gramática trazido no LDP e à BNCC, temas que serão abordados ao longo da análise conforme forem tratadas as questões levantadas inicialmente.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas eliminando-se as repetições, pausas prolongadas, alongamentos de vogal, truncamentos e hesitações na fala de modo a facilitar a leitura das declarações prestadas pelas professoras. Além disso, dentro das falas das entrevistadas foram inseridos duplos parênteses com comentários da entrevistadora para explicitação de gestos realizados pelas participantes, omissão de nomes próprios ou menção do quê ou a quem estavam se referindo.

O livro didático utilizado pelas docentes durante o período de realização das entrevistas é o volume 5 de uma coleção de Língua Portuguesa aprovada no PNLD 2019. Trata-se do livro Encontros - Língua Portuguesa, das autoras Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, Editora FTD. Este foi a segunda opção de escolha durante o PNLD e foi adotado pelo município em 2021 devido a falta da primeira opção escolhida em 2019 para o envio às escolas do município, conforme mencionado pelas docentes.

3.1 Contextualização do campo, formação, carreira e carga horária das professoras

As entrevistas realizadas neste estudo aconteceram entre os dias 07 a 18 de outubro de 2021 nas escolas participantes da pesquisa durante o horário de planejamento das docentes e mediante consentimento prévio destas e da direção escolar.

Devido à pandemia de Covid-19, as aulas presenciais ainda não haviam sido retomadas em sua totalidade. As turmas estavam divididas em dois grupos que tinham aulas presenciais em semanas alternadas. O retorno presencial ainda não era obrigatório aos alunos e o grupo que não frequentava a escola na semana em questão recebia o material da aula para estudar em casa, devendo levar as atividades respondidas para a escola na semana seguinte.

Com relação à formação para o exercício do magistério e carreira profissional das entrevistadas, o quadro abaixo apresenta a descrição do que foi respondido pelas professoras. Os nomes das docentes foram substituídos por nomes de antigas professoras do município conhecidas pelo legado deixado para a educação brumadense, a saber, as professoras Eny Novais Mafra, Idalina Azevedo e Graça Assis Correia. Desta forma, nos referimos às docentes como Professora Eny, Professora Idalina e Professora Graça.

Quadro 03 – Formação e carreira das professoras

Professora	Formação	Carreira
Prof. Eny	Possui licenciatura em Letras, tendo feito complementação em Pedagogia para trabalhar com as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Tendo sido formada em Letras, iniciou a carreira ministrando aulas nas Séries Finais do Ensino Fundamental do município vizinho onde mora. Após algum tempo, passou a trabalhar com turmas das séries iniciais. Durante os anos de 2016 a 2020 trabalhou como coordenadora pedagógica em escolas de seu município. Em 2019 começou a trabalhar no município de Brumado após ter sido aprovada em concurso público, onde permanece até os dias atuais.
Prof. Idalina	Possui licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Inclusiva.	Trabalha nas séries iniciais há quinze anos. Escolheu iniciar uma especialização em Metodologia do Ensino da Arte para poder trabalhar nas séries finais do Fundamental, mas após o nascimento do filho não pode dar seguimento ao projeto e permaneceu nas séries iniciais. Fez Educação Inclusiva para atender a demanda de alunos com deficiência que passaram a ser recebidos na escola regular.
Prof. Graça	Possui licenciatura em Pedagogia, especialização em História e Cultura Africana e especialização em Educação Inclusiva.	É professora há 30 anos. Concluiu o Magistério (em Ensino Médio) em 1990 e em 1992 foi aprovada no concurso público do município, passando a trabalhar com Educação Infantil. Por já fazer parte de grupo de teatro, trabalhou por um bom tempo no Projeto Criança em Ação (mantido pelo governo municipal) com teatro, música e capoeira. Retornou à sala de aula durante a graduação em Pedagogia. Em seguida, especializou-se em História e Cultura Africana e em Educação Inclusiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados das entrevistas, 2023.

Das entrevistadas, duas professoras possuem carga horária de vinte horas semanais, sendo duas destas horas dedicadas ao planejamento das aulas e quatro horas de reserva

técnica, como é chamado no município o período dedicado ao preparo das atividades pedagógicas. Uma professora possui quarenta horas semanais, sendo quatro horas desta carga horária reservadas ao planejamento e oito horas de reserva técnica.

Além da disciplina de Língua Portuguesa, as professoras também ministram aulas de pelo menos mais duas disciplinas, como Matemática e Ciências. Como possui quarentas horas de trabalho, a professora Graça também ensina Arte, Educação Física e Ensino Religioso em outras turmas.

O planejamento da professora Idalina ocorre em parceria com a professora de outra turma de 5º Ano. A professora participante planeja as aulas das disciplinas de Matemática e Ensino Religioso e a colega em questão planeja as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Arte. O planejamento é compartilhado entre a dupla.

As três professoras participantes possuem entre 32 e 55 anos de idade, estando todas há mais de cinco anos no Magistério, o que podemos entender como um tempo significativo de ganho de experiência e construção de saberes docentes. Para Pimenta (2009, p. 7), “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre a prática”. Desta forma, consideramos o tempo de magistério como um importante elemento para a compreensão dos modos de utilização do LD praticados pelas professoras, uma vez que se pressupõe um acúmulo considerável de experiência e domínio de técnicas com recursos pedagógicos em sala de aula.

Para alcançarmos os objetivos de nosso estudo, nos tópicos a seguir trataremos das categorias levantadas a partir da análise das entrevistas, a saber, *O livro didático enquanto fonte de conteúdos de ensino*, *Planejamento com o livro didático* e, por fim, *Utilização do livro didático*. Tais categorias surgiram a partir da codificação dos principais temas presentes nas falas das entrevistadas e que estão diretamente relacionados à utilização do LDP, como os conteúdos de ensino, o planejamento das aulas e a adequação do LD às condições de aprendizagem dos alunos.

3.2 O livro didático como fonte de conteúdos do ensino

Como já dissemos no capítulo anterior, historicamente o LD constitui-se enquanto tradutor dos currículos de ensino uma vez que ele é “[...] o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da

escolarização” (MUNAKATA, 2016, p. 123). Desta forma, o LD funciona como repertório dos conteúdos escolares uma vez que é, em muitos casos, consultado pelos professores na definição de seu plano de trabalho.

Segundo Choppin (2004), o LD assume quatro funções distintas: a função referencial (ou curricular), a função instrumental, a função ideológica e cultural e a função documental. Para nossa análise importa neste momento abordar apenas a primeira função. De acordo com o autor, o LD é o recurso privilegiado que apresenta os conhecimentos e técnicas que determinado grupo social deseja transmitir às novas gerações. Desta forma, o livro didático brasileiro constitui-se, antes de tudo, na fiel tradução dos programas curriculares oficiais, uma vez que para ser distribuído às escolas públicas ele é avaliado e aprovado mediante atendimento ao critério de fidelidade ao currículo nacional trazido nos editais de compra do PNLD. Sendo assim, é por meio do LD que o currículo oficial materializa-se em sala de aula.

A este respeito, a professora Eny afirma: “Eu utilizo como uma base de alguns conteúdos que eu vou utilizar, mas não cem por cento, porque nem sempre está de acordo com o desenvolvimento do aluno [...]”. A postura adotada pela docente revela que o nível cognitivo da turma influencia diretamente a utilização do LDP em sala de aula. A professora Eny seleciona as partes do livro que serão trabalhadas porque o material não se adequa às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que nem todos adquiriram as habilidades de leitura e escrita que permitiriam a apreensão dos conteúdos propostos para o 5º Ano Fundamental.

A professora ainda afirma que o livro adotado no ano anterior trazia conteúdos que não condiziam com o nível cognitivo dos alunos. “Antes eu percebia que ele vinha mais dentro de conteúdo do sexto ano e aí já começou vir pro quinto ano e eu acho que fica difícil, [...] alguns conteúdos que pela situação atual deles ((dos alunos)) é um pouco difícil” (Professora Eny).

Para D’Ávila (2013), é necessário ao professor estar consciente de que o LD precisa corresponder às necessidades de aprendizagem da turma, adaptando-se ao seu nível cognitivo de modo a ser mais um recurso de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, a professora Eny explora este instrumento de ensino buscando fazer dele um auxiliar no processo ao invés de usá-lo arbitrariamente.

Para a professora Idalina, os conteúdos do livro didático atual são bastante limitados. A professora complementa as atividades do livro com outros recursos pedagógicos.

O único problema que eu vejo nesse livro é que os conteúdos são limitados. A BNCC limitou bastante os conteúdos. A gente sabe disso. [...] Eles limitaram

bastante pelo que eu li na base curricular da coleção que eu peguei lá na escola. Então, se vem o verbo, não vem aquele tipo para a gente trabalhar como antigamente. Vem uma coisinha limitada para circular dentro da frase. Não vem para conjugar, não vêm todos os conteúdos. Se colocou o verbo e o pronome ali numa unidade, só será aquilo. Eu não. Eu vou e dou outro assunto, nem que eu faço xerografado e complemento fora do livro, entendeu? (Professora Idalina).

Para a professora, o livro atual explora pouco os conteúdos gramaticais, trazendo uma quantidade reduzida de atividades. Como solução, ela utiliza-se de outras estratégias para complementar o que julga ser deficiência do LD, que segue o estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento visto pela docente como responsável pela redução de conteúdos gramaticais no LD.

Ao indagarmos sobre as partes do LDP que consulta durante o planejamento, a professora Graça afirma que complementa com outras atividades aquilo que julga ser uma deficiência do livro.

Esse livro é muito pobre em gramática. A gente utiliza mais ((os)) textos. Sempre a gente dá a gramática no caderno e volta para o livro didático para textos e aí para estar interdisciplinando com exercícios dentro dos textos voltados para a gramática, porque hoje os livros não vêm mais com a gramática como vinham. A gente dá a parte de gramática no caderno e a parte que tem de gramática, que é mais fragmentos ((no LD)), não vem explicando. Por exemplo, vou trabalhar substantivo, não vem dizendo o que é um substantivo, já vem diretamente no exercício. Então a gente passa no caderno aquele esquema e depois trabalha no livro (Professora Graça).

A professora expressa insatisfação afirmando que o atual livro não tem atividades gramaticais suficientes nem traz os conceitos bem explicados para o aluno como deveria. Como estratégia, providencia esquemas explicativos sobre cada norma gramatical para que a turma copie no caderno.

A partir das falas das docentes percebemos certa insatisfação perante o LD. Apesar de tomarem este recurso como base para o trabalho, em sua avaliação as professoras julgaram que o livro adotado não corresponde às necessidades de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa do 5º Ano. Um elemento importante que justifica esta insatisfação é a opção feita pela Secretaria de Educação do município em adotar uma única coleção para toda a rede à revelia do que cada escola e grupo de professores optou durante o processo de escolha do PNLD.

Como forma de sanar as deficiências que julgaram haver no livro, as professoras constroem opções metodológicas para além daquelas propostas no material, fazendo com que ele funcione como um elemento a mais no conjunto de estratégias adotadas em sala de aula.

Para além do que foi possível constatar sobre o aspecto anteriormente apresentado, a preocupação com o ensino de gramática esteve presente de forma marcante na fala de duas das professoras entrevistadas. Através do que foi dito, percebemos uma forte tendência ao uso do LDP para o ensino de gramática e a menção ao seu uso no trabalho com leitura e produção escrita se fez pouco frequente.

O ensino de gramática emergiu na fala das docentes em pontos específicos das entrevistas, a exemplo do planejamento e do uso de textos do livro como podemos ver a seguir.

Quando questionada se o LDP atual atende às necessidades de aprendizagem da turma e se é necessário complementar as atividades, a professora Idalina responde que sim e afirma que complementa o trabalho do livro com outros recursos.

Complemento, porque acho que os conteúdos daqui são limitados e se a gente deixar o conteúdo limitado, eu penso assim, quando chegar lá na frente, esses meninos estão sendo preparados para a vida. Se vai fazer um concurso, precisa do conteúdo. [...] Se vai fazer um vestibular, vai precisar do conteúdo. Agora que estou entrando em verbo, eles estão perdidinhos. Eles atrapalham o que é futuro, o que é presente, o que é pretérito, o subjuntivo. Eles acabam atrapalhando tudo, sabe? Então eu acho importante eles terem pelo menos uma noção agora, para quando chegar no colégio ((séries finais do Fundamental)), não fiquem tão perdidos (Professora Idalina).

Para a professora Idalina, a importância do conteúdo gramatical reside na necessidade de seu domínio para a entrada no ensino superior e no mercado de trabalho. Na concepção da docente a quantidade de atividades do LDP adotado é insuficiente para esta finalidade, por isso faz uso de outros livros didáticos para complementação do trabalho.

A professora Graça expressa preocupação em ensinar os conteúdos da norma gramatical e afirma que o atual LDP não tem atividades o suficiente nem traz os conceitos bem explicados para o aluno como deveria. Como estratégia, a professora providencia esquemas explicativos sobre cada norma gramatical para que a turma copie no caderno. “Tem muito tempo que estes livros já não trazem mais ((seções que explicam os conteúdos gramaticais)). A gente sempre estava dando no caderno aquele esquemazinho para os alunos” (Professora Graça).

Ao ser questionada sobre a importância que dá ao LD, a professora Graça afirma que o livro é muito importante: “Traz temas diferentes, auxilia bastante. Muito bom! Agora, eu só queria que viesse mais a parte de gramática”.

Como pode ser observado, na concepção de duas das professoras o LD precisa explorar melhor os conceitos gramaticais. As mesmas docentes lançam mão de livros

didáticos mais antigos para o preenchimento das lacunas deixadas pelos livros atuais, como podemos constatar na fala da professora Idalina.

O livro didático que eu usava há quinze anos era bem melhor. [...] os de antigamente vinham textos mais curtos e vinham os conteúdos bem explorados. Tanto é que eu utilizo esses livros para me ajudar. [...] O livro vinha com a atividade e vinha outra reforçando, entendeu? Então eu acho que isso contribui mais para o aluno aprender, enquanto aqui não ((no livro atual)). Os textos são bons, o livro é bom, mas trabalhou ali o verbo, aquela parte de verbos e só ficou ali. A gente tem que correr atrás para poder revisar de novo, entendeu? (Professora Idalina).

Ao comparar o livro adotado com os livros mais antigos, a professora Idalina afirma que estes últimos eram melhores por apresentarem seções explicativas sobre os conceitos gramaticais. Quando mencionado pela entrevistadora que alguns professores ainda utilizam antigos livros de gramática, a professora Graça afirma que também os utiliza. “Eu uso. É até da ((nome de editora)) a gramática que eu uso. A gente dá aquele esquemazinho no quadro e depois passa a atividade no livro” (Professora Graça).

A professora compreende que os livros atuais não abordam os conceitos gramaticais como os livros mais antigos, por isso lança mão destes últimos antes de utilizar o livro adotado por entender que a turma precisa aprender o significado do conceito antes de partir para as atividades práticas.

A este respeito, convém discutir que no contexto das novas concepções de ensino da língua materna surgidas no final do século passado, os currículos, e consequentemente o LDP, foram influenciados pelos novos pressupostos teóricos de tais correntes. Assim, cabe destacar que a partir de então ficou estabelecido consensualmente que “o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua” (RANGEL, 2020a, p. 18).

Uma constatação que se faz é que, por muitas vezes o trabalho com a leitura é permeada de atividades que exploram os aspectos gramaticais dos textos. Os professores costumam justificar este trabalho com o argumento de que os alunos precisam aprender as normas da língua para se saírem bem em vestibulares, concursos e etc. No entanto, Márcia Porto (2009, p. 34) afirma que

[...] é preciso primeiro estudar, analisar, tentar compreender o texto na sua totalidade e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo – e que, para chegar a essa compreensão, vai-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais necessários. Ou seja, é o texto que vai conduzindo nossa análise e é em função dele que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos pela experiência. [...] no ensino fundamental, a exploração da terminologia gramatical não merece posição de destaque, pois esse é o momento dos primeiros contatos do indivíduo com a reflexão sobre a faculdade da linguagem. [...] a fixação da escola na nomenclatura esconde pretensões de negar aos alunos a

oportunidade de reflexão crítica sobre o real funcionamento da linguagem e sobre o que isso significa na vida das pessoas.

Neste mesmo caminho, o guia digital de livros didáticos do MEC lançado no PNLD 2019 para subsidiar a escolha dos professores, afirma na resenha elaborada para a coleção de Língua Portuguesa adotada para as escolas do município de Brumado, que as atividades de cunho gramatical não ocupam o centro do trabalho na obra, sendo abordadas minimamente, pois, de acordo com o próprio guia, “[...] pouco contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e produção escrita. As propostas são destinadas ao sistema de escrita alfabética e à reflexão linguística de forma sistemática, de modo que se busque a compreensão da língua em uso” (BRASIL, 2018, p. 102).

Ou seja, ao invés de se utilizar da gramática para promover a aprendizagem da leitura e da escrita como se pensa, espera-se que o ensino da língua privilegie práticas de linguagem por meio da leitura e produção de textos, de maneira que a gramática esteja subjacente, a serviço da compreensão, produção e uso da linguagem oral e escrita.

Para Rangel (2020b), a preferência das professoras por livros de gramática tradicionais deve ser melhor estudada para que se possa compreender as causas das resistências apresentadas com relação aos novos LDP que estruturam o ensino da língua em torno do texto, de forma que a gramática funcione como recurso auxiliar na compreensão e produção textual. O autor ainda assevera que

[...] não é por falta de oportunidades no âmbito do PNLD que o professor tende a preferir as coleções mais diretivas e/ou de menor investimento nas mudanças. Até porque algumas observações extensivas de práticas docentes, em pesquisas e/ou em atividades de formação continuada, revelam que o LDP fornecido pelo PNLD é frequentemente utilizado, de forma bastante flexível, evidenciando diferentes graus de autonomia do professor em relação aos livros, assim como o uso seletivo de seus componentes [...] (RANGEL, 2020b, p. 26-27).

As professoras entrevistadas possuem uma opinião própria quanto ao ensino da língua materna identificando, cada uma a seu modo, algumas limitações do livro, tendo duas delas afirmado que buscam intensificar o ensino de gramática retirando atividades de outros livros para complementar as atividades do LD utilizado.

Esta preocupação com os conceitos gramaticais é justificada pelas docentes com o argumento de que os alunos precisam aprender as normas da língua para poderem se sair bem em vestibulares, concursos e etc. No entanto, é em função da compreensão do texto que os saberes gramaticais e lexicais devem ser acionados. O ensino de língua materna na etapa inicial do Ensino Fundamental deve ter como foco central a aquisição dos saberes necessários à compreensão e utilização da linguagem em diferentes momentos do cotidiano.

Dessa forma, por compreender que a gramática não deva ocupar lugar mais relevante que o texto e sua apropriação, reafirmamos que os usos do texto precisam ter o objetivo de auxiliar o aluno a apropriar-se do texto lido. Neste sentido, os recursos da língua (aspectos gramaticais e lexicais) são ativados com o objetivo de atribuir sentido ao que se leu, contribuindo para que os alunos aprendam a usar a linguagem para interagir com o mundo e participar da vida cotidiana de forma ética e crítica.

Com relação à quantidade de conceitos gramaticais presentes no livro, a professora Eny demonstra estar satisfeita com o repertório do LD atual.

O livro hoje, eu acho que ele está bem melhor porque antes vinha muito conteúdo. [...] Porque os livros vêm mais resumidos os assuntos e aí a gente trabalha na pesquisa em cima pra depois passar pros meninos. Às vezes possa ser que seja ruim pra eles no sentido que talvez eles queiram estar pesquisando depois e o livro não tem aquele conteúdo mais explicativo, mas pro professor eu acho que facilitou mais. Os livros que estão vindo hoje tem mais prática mesmo (Professora Eny).

Cabe destacar que a turma da professora Eny constitui-se, em sua maioria, por alunos com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita. Por este motivo, a professora avalia o livro adotado melhor que o do ano anterior, que continha mais conteúdos.

A partir do que foi exposto pelas docentes compreendemos que, independente da avaliação que fazem do recurso, o LD é uma fonte de conteúdos para o trabalho em sala de aula, pois está presente no momento do planejamento das professoras. As três entrevistadas afirmaram que o livro contém uma quantidade reduzida de conteúdos e atividades, sendo este um fator negativo para duas delas – pois é necessário recorrer a outros livros – e positivo para a terceira, pois o professor é estimulado a pesquisar antes de trazer os temas para a sala de aula.

3.3 Planejamento com o livro didático

O segundo ponto abordado em nossa análise diz respeito à utilização do LDP durante o planejamento das aulas. As três professoras afirmaram que utilizam o livro no preparo das aulas, inclusive como fonte estudo dos conteúdos a serem trabalhados com as turmas.

Ao perguntar sobre quais partes do LDP consulta no momento do planejamento, a professora Eny diz consultar as atividades de leitura e de gramática com o propósito de selecionar quais estão adequadas à turma.

Quando eu vou planejar, eu vejo o que está ali, vejo no todo o que o livro traz, como a parte gramatical, a parte de interpretação. Eu consulto no todo e vejo se ali está

adequado para aquele momento da unidade e a partir dali eu faço um resumo do que pode ser trabalhado e o que pode ser deixado (Professora Eny).

Durante o planejamento a professora observa os conteúdos e atividades presentes no livro e analisa sua pertinência para o momento levando em consideração o nível cognitivo dos alunos. Este aspecto revela que a docente não se prende ao LD, pois prioriza as necessidades de aprendizagem da turma ao definir **como** e **o quê** do livro será utilizado.

Ao ser perguntado se utiliza as orientações metodológicas do manual do professor durante o planejamento, a professora afirma que sim e diz que tais orientações auxiliam no preparo de outros materiais para a aula.

Eu acho ali bem importante. Tem muitas orientações boas. Até algumas sugestões de materiais extras que a gente pode tá pesquisando. Aí eu vejo o que posso tá fazendo de extra. Tem até algumas questões que falam que você pode tá pesquisando alguma coisa a mais pra trazer de informação pra eles ((os alunos)). Eu leio bastante essas informações (Professora Eny).

A professora Idalina valoriza o suporte pedagógico do manual afirmando que contem boas orientações e que é preciso saber aproveitá-las, dando a entender que utiliza os textos complementares que o livro oferece na elaboração de atividades extras. “Tem que saber usar. O professor que não lê isso aqui ((mostrando o suporte pedagógico do manual)) passa batido porque tem muita coisa boa aqui. Os textos complementares que vêm nele dá para a gente fazer outros tipos de atividades, entendeu?” (Professora Idalina).

Foi perguntado ainda à professora com qual objetivo lê o manual do professor durante o planejamento.

Com o objetivo de ver o quê que tem no livro. O quê que tem dentro do texto, quais os textos que esse livro traz, qual o objetivo de cada texto porque no manual sempre fala, não é? O objetivo, com que objetivo colocou aquele texto. Então é por isso que eu gosto de ler o manual. Eu sempre leio (Professora Idalina).

A professora Graça menciona os objetivos de ensino para os conteúdos constantes no LDP. “Por exemplo, verbo. Verbo, flexão do tempo e modo. Nessa parte ((folheando o livro do aluno e mostrando onde ficam as orientações do manual do professor)) vem dizendo os objetivos do que a gente vai trabalhar, mas para o próprio aluno não traz” (Professora Graça).

Ao questionar se utilizam outros livros didáticos no planejamento, as professoras responderam afirmativamente. “Uso. A gente usa sempre” (Professora Graça). “Eu utilizo a internet como pesquisa e a partir daí eu vejo sugestões de livros, de alguns outros livros pra aumentar essa possibilidade de pesquisa” (Professora Eny). “Uso para complementar este” (Professora Idalina). Em outro momento a professora ainda diz: “Por exemplo, se a gente

trabalha um tema e neste livro aqui não tenho ((um texto)), eu recorro a outro livro, e daquele livro já reproduzo o texto, entendeu?”.

A partir destas afirmações fica evidente a forte presença do LD no trabalho das professoras, uma vez que outros livros didáticos funcionam como um repertório de onde são extraídos textos e atividades para o desenvolvimento das aulas. A internet também foi citada como fonte de pesquisa utilizada durante o planejamento, tendo se tornado uma forte aliada para o trabalho docente devido a grande oferta de recursos digitais em sua área de atuação.

Atualmente os manuais do professor trazem a reprodução reduzida das páginas do livro do estudante com orientações em formato de U ao redor destas páginas. Tais orientações destinam-se a subsidiar o trabalho docente fornecendo os objetivos das atividades, textos extras, sugestões de livros e outras informações que auxiliam e ampliam o trabalho com os conteúdos.

Perguntado se tais orientações são úteis, a professora Graça responde afirmativamente dando exemplo de como o manual auxilia a desenvolver uma atividade de leitura com pontuação. “São úteis. Hoje mesmo a gente trabalhou pontuação. Aí vem dizendo como trabalhar, mandar os alunos fazerem leitura sem a pontuação, depois com a pontuação, diferenciar. É bem legal, eu gosto” (Professora Graça).

A presença de pressupostos teórico-metodológicos no manual contendo anotações que guiam o trabalho do professor é um dos critérios exigidos no edital do PNLD (BRASIL, 2021). Lopes (2015) menciona que “a tônica é de que os manuais precisam sempre contextualizar... **explic(it)ar** aos professores a teoria que sustenta as práticas [...]” (LOPES, 2015, p. 228-229 – grifo do autor). O autor chama de **lógica da explicação** a pretensão do manual em explicar ao professor aquilo que em tese ele já deveria saber, aquilo que por si só já é autoexplicável, a exemplo de **para quê** e **como** devem ser aplicadas as atividades do livro.

A este respeito, D’Ávila (2013, p. 166) pondera que “nos manuais, os objetivos se apresentam como guia prescritivo para o desenvolvimento das atividades que propõem. São, em grande parte, objetivos declarativos, isto leva a crer que é tarefa dos manuais prescrever a prática pedagógica”. A autora ainda afirma que o fato do LD organizar o trabalho do professor contribui para que ele deixe de se responsabilizar por aquilo que faz, uma vez que já encontra todo o passo a passo da aula pronto no livro.

O que podemos perceber através das entrevistas é que o manual do professor é visto como um recurso auxiliar que fornece subsídios para o desenvolvimento das aulas. Por meio das falas das entrevistadas constatamos que as docentes já têm conhecimento do que os alunos

precisam aprender antes de lançar mão do LD, a exemplo da professora Eny, que afirmou deixar de lado as atividades que não suprem as necessidades de aprendizagem da turma.

É importante levar em consideração a necessidade da autonomia pedagógica docente para que o professor não se submeta aos ditames do livro didático. Nas palavras de Choppin (2017, p. 108), “corresponde ao professor, em função dos objetivos que estabeleceu e do público a que se dirige, construir uma coerência a partir de elementos isolados, definir seu próprio itinerário entre uma vasta amplitude de possíveis vias”. Para isso, o conhecimento das necessidades de aprendizagem da turma e seu nível cognitivo devem estar presentes no planejamento de forma que o LD seja utilizado criteriosa e criativamente, tornando-se um aliado no processo de ensino aprendizagem.

3.4 Utilização do livro didático

No período em que as entrevistas foram realizadas a educação do município enfrentava ainda as consequências da pandemia de Covid-19. Como afirmado no início deste capítulo, as aulas aconteciam de modo semipresencial e as turmas estavam divididas em grupos que se alternavam entre atividades domiciliares e na escola. Este fator influenciou diretamente a utilização do livro didático e algumas das respostas dadas pelas professoras se referem aos modos de uso durante as aulas mediadas por tecnologias digitais, como o *WhatsApp* e a plataforma utilizada pela secretaria de educação para disponibilização das atividades didático-pedagógicas. Contudo, a maior parte do que foi dito pelas entrevistadas se refere aos usos que dão ao LDP em condições normais de trabalho.

O primeiro ponto que abordamos com relação à utilização do LDP em sala de aula diz respeito à mediação dos conteúdos praticada pelas docentes. Perguntado sobre como orienta a turma a resolver as atividades do livro, a professora Eny responde que faz a leitura e explicação das questões antes do início das atividades.

De orientação é mais questão de leitura. Quando há questão de gramática, por exemplo, eu oriento, faço a explanação antes para depois ele ((o aluno)) ter a noção do que vai ser respondido. Algumas questões, não são todas; aquele livro tem que ser bem estudado antes de trabalhar, porque chegar e falar que tem que fazer... tem que ser questões específicas que você vê que tá dentro da realidade deles, porque tem muitas questões que fogem, não sei se foge, mas é complicado pra compreensão do aluno (Professora Eny).

As professoras Idalina e Graça afirmaram que fazem uma sensibilização inicial do tema que será abordado pelo texto.

Primeiro pego o título e levanto questionamento com os meninos sobre o título do texto; o quê que eles acham que vai ter ali dentro daquele texto; eu vou levantando questionamentos com eles. Eles vão dizendo. Saem coisas que têm no texto, tem hora que eles descobrem, tem hora que não descobrem. Depois, peço a eles para lerem por parágrafos; depois que leem por parágrafos eu exploro o que eles entenderam; depois eu faço minha leitura para explicar o que não foi explorado (Professora Idalina).

A gente analisa o texto que vai trabalhar e antes de passar para o aluno a página, a gente faz aquela sensibilização para fazer aquele levantamento para despertar a curiosidade deles e depois que fazemos todo este processo é que a gente pede para pegar o livro, fazer a leitura e responder as atividades (Professora Graça).

Em sua mediação, a professora Graça inicia o trabalho com leitura a partir do levantamento dos conhecimentos prévios e do interesse dos alunos acerca do conteúdo do texto. A leitura é um dos pontos do ensino da língua explorados pela professora. Ela antecede o trabalho com os conteúdos previstos na sequência de atividades. Contudo, não foi mencionado pela professora como as atividades do eixo de leitura são desenvolvidas.

Ao discorrer sobre a mediação praticada pelo professor entre o conhecimento do LD e os alunos, D'Ávila (2013, p. 157) assevera que “sem dúvida, cabe ao professor a mediação didática que, dinâmica, incidirá sobre os processos de objetivação cognitiva, levando à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento dos educandos”.

Ainda a respeito da mediação entre o objeto de conhecimento e o estudante, quando questionada sobre como orienta a turma durante a realização das atividades do LDP, a professora Graça revela:

Eles vão fazendo, eu vou observando. Alguma dúvida, eles vão falando. Às vezes me perguntam, eu falo para ler de novo, que às vezes numa leitura só eles já querem: “Como é que é tal coisa?” Eu falo: “Leia novamente”. Aí eles falam: “Ah, é para fazer tal coisa, né?” Eu falo: “Aí, tá vendo? Você conseguiu (Professora Graça).

Nota-se que a professora tira as dúvidas dos alunos durante a realização dos exercícios do livro sem fornecer respostas prontas. Analisando a lógica da explicação apresentada por Rancière (1987/2002) mediante o uso do LD, Lopes (2015) afirma que

[...] o professor precisa explicar oralmente aquilo que está escrito e que o aluno tem de entender. Tal operação confere ao professor o poder de instaurar a compreensão, como um ato *ex nihilo*¹⁵. É falando que o professor “inaugura” o saber. E é ele quem decide o quanto é preciso explicar, ou até onde ele deve ir para que se instaure o conhecimento (LOPES, 2015, p. 225).

A partir desta lógica entendemos que o fato de a professora Graça insistir que seus alunos se esforcem para compreender as atividades do livro colabora para o estudante adquira certa autonomia diante sua própria aprendizagem.

¹⁵ Do latim, que significa *do nada*.

Compreendemos também que as dificuldades encontradas na aprendizagem da língua escrita (sejam elas de várias naturezas) fazem com que boa parte do alunado desta etapa demore mais para adquirir as habilidades leitoras previstas para a assimilação dos conceitos estudados. Desta forma, cabe ao professor realizar a mediação didática entre o objeto de conhecimento presente no LD e o estudante, corroborando a tese de D'Ávila (2013) quando afirma que os alunos muito dificilmente conseguiriam construir novos significados sem a mediação praticada pelo professor.

Com relação à utilização integral do livro, constatamos que duas das professoras participantes não o utilizaram em sua totalidade no período correspondente à realização das entrevistas. Os motivos variaram entre o baixo índice de aprendizagem em leitura e escrita e o fenômeno das aulas ditas remotas devido à pandemia. No caso em que o uso do livro deu-se integralmente a motivação esteve relacionada à economia de material pedagógico.

A professora Idalina afirma ter utilizado todo o livro por uma necessidade de economia de xerox.

Esse livro, se eu te falar que já foi todo usado? Eu não tenho mais textos para a quarta unidade. A gente usa muito o livro porque a diretora pedia pra usar, entendeu? Nas aulas online. Pedia pra usar as páginas do livro, então Gabriela ((nome fictício da colega que fazia o planejamento de português)) usou bastante, foi bem explorado o livro (Professora Idalina).

Durante o período de aulas mediadas pela internet percebemos que o LDP foi um importante aliado do processo educativo, um recurso muito utilizado pela professora na impossibilidade de lançar mão de outros materiais que deveriam ser disponibilizados pela escola e devido à falta de acesso dos alunos a outros recursos e mídias digitais.

A professora Eny afirma que utiliza o livro mais para leitura e interpretação de textos. Nas seções de análise linguística a docente não aplica as atividades em sua totalidade, optando por usar algumas questões e outras não a depender do nível de dificuldade de cada uma. “Eu vejo que tem muitas questões que fogem ao conhecimento deles. Aí eu escolho bem o que vou trabalhar antes” (Professora Eny).

A professora Graça demonstrou não utilizar todo o livro no período mais crítico da pandemia, principalmente as seções de produção textual, pois avalia algumas delas como impróprias para o trabalho remoto. Questionada se as atividades de produção de textos trazidas pelo livro davam conta de ajudar os alunos a escreverem a professora afirma:

A maioria não foi muito trabalhada porque a maioria das produções ((orientava)): “*Sente em dupla, sente em grupo*”. Aí como estávamos em pandemia: “*Ó, professora...*” ((os alunos perguntando como deveriam fazer a atividade coletivamente estando em isolamento social)). “*Não, aqui é individual, vai ser*

sozinho”. ((resposta dada aos alunos)) Então, assim, por isso que não foi muito explorado, porque sempre vinha em dupla: “*Sente em grupo*” (Professora Graça).

Nas atividades de produção textual do LD, em variadas ocasiões a turma era solicitada a escrever seus textos em duplas ou grupos, o que para a modalidade de ensino utilizada durante o período pandêmico era impraticável. Com relação à leitura de textos, as três professoras afirmaram utilizar o livro para este fim.

As professoras também afirmaram utilizar os textos do LDP para explorarem a gramática. “Geralmente nos textos sempre vem um verbo, não é? Não deixa de ter. Eu pego aquele trecho ((do texto)), coloco no quadro e vou explicar o que é verbo; exploro bastante; às vezes faço brincadeiras com eles para poder entenderem melhor” (Professora Idalina).

Em se tratando do estudo da gramática as três professoras afirmaram ter o costume de complementar o trabalho com outros recursos, principalmente atividades extraídas de outros livros, como as professoras Eny e Graça. “Sim. ((reproduz atividades de outros livros)) No quadro. Às vezes, xerox” (Professora Graça).

Eu pesquiso muitas questões, como o livro tem questões práticas, mas não são tantas. Então para que ele ((o aluno)) possa aprender, eu trago outras, passo no quadro. Como eu trabalhei o conteúdo hoje, trabalhei o livro, depois eu passo outras questões pra eles fazerem como tarefa para fixar melhor (Professora Eny).

Notamos também que as professoras se apropriam dos conteúdos do LDP conforme os objetivos definidos para seu trabalho. As sequências de conteúdos não são seguidas linearmente, pois as docentes selecionam aqueles que estão dentro do proposto pelos planos de ensino traçados pela secretaria de educação para cada unidade letiva, como afirma a professora.

Eu não sigo a sequência de conteúdos. Eu sigo a sequência de conteúdos que vem da Secretaria. Que vem primeira unidade, esses conteúdos; segunda unidade, esses conteúdos. Tanto é que a gente não pode seguir o livro por página, não é? Pode estar lá no final o conteúdo, a gente tem que ir lá para o final; se tem no início, a gente volta para o início. Eu sigo pelo conteúdo que vem da Secretaria (Professora Idalina).

No caso da professora Eny, a gramática estudada segue uma sequência estabelecida por ela de acordo com o que ela entende ser o mais adequado para a turma.

Eu vejo, por exemplo, questões de gramática, eu vejo lá que o plano de curso, não o deste ano, mas o relacionado ao Buriti¹⁶ já pegava a sequência do livro. Tem livros que vem, por exemplo, artigo [...], substantivo, adjetivo, e a gente já dava a sequência, porque um vem complementando aquilo que ele ((o aluno)) já sabe do outro. Agora, já tem livro que vem, por exemplo, pra trabalhar com pronomes, depois adjetivos, verbos, aí não dá pra dar uma sequência, porque eu acho que,

¹⁶ Coleção Buriti Mais – Português, da editora Moderna, utilizado no ano anterior à pesquisa.

querendo ou não, a questão gramatical dá uma sequência, um conteúdo dá sequência ao outro (Professora Eny).

Ao mencionar a ordem em que trabalha com os conteúdos de Língua Portuguesa, a professora cita os planos de curso enviados pela secretaria de educação a cada troca de livros do PNLD. É importante destacar que antes da construção dos referenciais curriculares municipais em 2020 os planos de curso eram construídos a partir do LD, seguindo em cada unidade letiva o sumário de conteúdos do livro adotado. Notamos então que o trabalho docente era pautado pelo LD a partir das orientações advindas da própria secretaria municipal de educação.

A professora Graça também não se prende à ordem de conteúdos apresentada pelos autores dos livros. Questionada se segue linearmente os conteúdos LD, a docente responde: “[...] de texto a gente segue, agora, as classes gramaticais a gente vai seguindo: substantivo, adjetivo... A gente dá no caderno e vemos onde tem no livro e trabalhamos. [...] A gente não vai dar um adjetivo antes de trabalhar um substantivo” (Professora Graça).

Constatamos que as docentes, ao selecionarem os conteúdos que serão trabalhados em cada unidade letiva, optam por seguir a ordem que julgam ser a mais adequada segundo suas próprias concepções de ensino e não aquela apresentada pelo LD.

O último ponto que gostaríamos de abordar neste tópico diz respeito à importância atribuída pelas docentes ao LDP. No decorrer das entrevistas notamos o quanto este recurso é uma presença constante no trabalho das professoras. Para elas, o LD atua como um importante aliado, funcionando como base para o planejamento do trabalho, fonte de pesquisa, recurso disponível a todos os alunos e ferramenta crucial para a aprendizagem.

Eu acho o livro importante porque é como se fosse uma base pra gente a partir dali ter um norte do que vai trabalhar. Por mais que a gente já venha trabalhando e sabe o quê que a gente tem que trabalhar no ano e na turma que a gente trabalha, mas o livro já é um apoio a mais. Como a turma, no geral, todos ali já têm aquele apoio, a gente vai fazer uma leitura, todos já têm o material ali. Eu acho que ajuda muito no trabalho. Facilita o trabalho na sala, tanto pro professor como pro aluno (Professora Eny).

É importantíssimo! Aprimora o conhecimento deles ((dos alunos)), trabalha leitura, realiza as atividades. Fora o livro a gente traz outras atividades. Eu acho que ajuda enriquecer o ensino (Professora Graça).

Tem professor que fala que o livro é como uma Bíblia, não é? [...] Mas o livro, para mim, na sala de aula, ele não é como uma Bíblia, porque nós temos outros recursos. A metodologia, a gente tem que correr atrás para facilitar a aprendizagem do aluno, que eu penso muito na aprendizagem do aluno, porque se não tem aprendizagem, não vai ter um bom rendimento. Então, eu tenho o livro assim como um recurso a mais [...] porque nós temos que ter nossa metodologia própria, criar uma metodologia [...] (Professora Idalina).

Através do que foi afirmado pelas docentes acima compreendemos que o livro didático é encarado como ponto de partida e recurso de apoio ao trabalho em sala de aula. Sua importância também reside no fato de que, estando acessível a todos os alunos, universaliza o alcance do trabalho docente, mesmo que seja necessário fazer adaptações diante das especificidades de cada turma como forma de remediar as lacunas deixadas pelo recurso.

Contrariamente ao que se acredita a respeito da relação professor/livro didático, as entrevistas demonstraram que este material funciona muito mais como recurso de apoio à prática do que como material que norteia a ação pedagógica. Muito embora o LD seja a tradução dos currículos construídos de cima para baixo (a partir dos governos para as escolas), o que observamos foi a existência de um movimento docente de utilização do LD não como instrumento curricular, mas como fonte de textos e atividades para o trabalho com conteúdos previamente estabelecidos pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política nacional do livro didático, implantado há mais de quarenta anos no Brasil, tornou possível o acesso gratuito de milhões de estudantes ao material mais utilizado nas escolas de todo o país. A progressiva inclusão de diferentes materiais, a exemplo das obras literárias, do livro acessível aos estudantes com deficiência e dos materiais formativos destinados ao professor e à gestão das escolas revela uma preocupação em fazer do PNLD um programa que ofereça uma gama variada de recursos de apoio à aprendizagem. Por outro lado, também revela a intenção de preencher as lacunas na formação docente, oferecendo um mínimo de conteúdo através de vídeos tutoriais curtos e manuais de práticas pedagógicas em poucas páginas a professores e gestores, como é visto no Edital PNLD 2023. Através destes recursos o MEC pretende que o programa forneça não apenas o que deva ser ensinado (através do LD), mas também como deve ser ensinado e de que forma a organização escolar deve acontecer.

No tocante a avaliação pedagógica dos livros, julgamos que a recente inclusão de professores da educação básica nesta etapa foi um fator importante para a melhoria do processo, uma vez que foram colocaram em campo as experiências e saberes de quem está diretamente ligado ao uso deste recurso em sala de aula.

A avaliação realizada pelas equipes formadas pelo MEC garantiu que fossem tirados de circulação livros com erros conceituais, metodológicos, ortográficos e gramaticais, além de obras que induzissem a formação de estereótipos e preconceitos, o que representou ganho em matéria de qualidade e eficácia do material. Mas, apesar desse ganho, houve retrocessos no PNLD 2023, pois foi retirada do edital a garantia de que seriam excluídas do programa as obras que não promovessem o respeito aos direitos humanos, como o respeito e a promoção dos grupos sociais marginalizados (afrodescendentes, mulheres, indígenas, quilombolas, população LGBTQIA+).

Apesar disso tudo, para que se possam potencializar os benefícios da avaliação do MEC, é necessário garantir que as redes de ensino respeitem a escolha do professor, pois é mediante seu trabalho que o LD se torna um recurso eficaz em sala de aula. Quem está presente no cotidiano da sala de aula é quem tem as melhores condições de definir qual livro atenderá da melhor forma as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em se tratando de necessidades educativas, temos visto o quanto a adequação do LD à BNCC tem pretendido que a nova base seja implementada à revelia das escolhas dos educadores. Além disso, os atuais documentos referenciais curriculares construídos

recentemente pelos estados e municípios têm sido a cópia fiel da nova base com quase nenhuma alteração. Este fator faz com que as características regionais de cada local e as necessidades educacionais de tantas comunidades sejam desconsideradas. Faz com que funcione um único modelo de educação em todo o território nacional num país tão diverso quanto o Brasil.

Estando o livro didático atrelado à BNCC, é necessário que os professores tenham um olhar mais crítico com relação aos propósitos educativos que este recurso reproduz no ambiente escolar. Ter um Projeto Político Pedagógico construído coletivamente e que responda aos anseios da comunidade no entorno da escola contribui para que sejam amenizados os impactos de um ensino de caráter mercadológico proposto pela BNCC e reproduzido pelo LD.

Através deste estudo pretendemos reacender o debate acerca da utilização do livro didático em sala de aula, sobretudo em nossas classes iniciais do Ensino Fundamental, etapa destinada à aquisição de habilidades de leitura e escrita importantíssimas para a formação dos estudantes enquanto sujeitos dotados de direitos e deveres em nossa sociedade. Pretendemos contribuir também para a reflexão sobre o uso crítico e autônomo do LD, no qual os professores se vejam enquanto profissionais capazes de construir metodologias de trabalho com vistas a oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem diversificadas.

Em nosso Produto Educacional intitulado **Língua Portuguesa além do Livro Didático**, oferecemos ao professor um exemplo de como ele pode preparar atividades para o ensino da língua escrita de maneira contextualizada, abordando aspectos regionais e culturais de nosso município.

Entendemos que o LDP seja um recurso essencial em sala de aula, sobretudo em nossas escolas públicas, onde há escassez de materiais pedagógicos para auxiliar o trabalho do professor. Em duas das três entrevistas realizadas durante a pesquisa o livro didático esteve sobre a mesa, evidenciando o lugar privilegiado que ocupa no trabalho docente.

Numa análise geral, notamos que há uma onipresença LD no trabalho com a língua materna desde o planejamento até a execução das atividades de estudo. Além do livro adotado, outros são utilizados como recursos complementares para a atividade em sala de aula, sendo parte de um acervo que é consultado para elaboração de exercícios de aprofundamento dos conceitos.

As professoras envolvidas nesta pesquisa têm diferentes pontos de vista com relação ao LD e se apropriam do recurso de maneiras diversas, seja fazendo adequações, acréscimos ou exclusões, seja ignorando trechos do livro ou ainda invertendo sua ordem segundo seu

entendimento de quando é o tempo mais apropriado para o trabalho com cada conceito. Por esta razão, cabe destacar que ao se adotar o LD por rede – como é o caso do município de Brumado –, nega-se ao professor o direito de optar por um livro que atenda de forma mais adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos de sua escola. Assim, resta a ele fazer as adequações que julga serem necessárias para melhor aproveitamento do recurso.

Sem querer emitir prognósticos definitivos sobre a utilização do LDP e levando em consideração que muito ainda deva ser estudado sobre o tema, nos propomos neste estudo lançar um olhar mais crítico a respeito do que se faz hoje com este recurso em nossas classes de 5º ano do Ensino Fundamental e do papel que ele representa para a educação em nosso município no intuito de contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do LD em nossas práticas.

Nestas considerações abrimos um parêntese para registrar mais uma vez a experiência da pesquisadora. No ano letivo de 2022 estive junto a uma turma de 5º Ano na qual justamente não era possível utilizar o LD. Sendo a turma composta por alunos e alunas ainda não alfabetizados, não foi possível utilizar o livro de Português em sua classe, pois a trajetória escolar daqueles meninos e meninas não lhes permitiu chegar ao final do Fundamental I dominando as habilidades de leitura e escrita necessárias ao ano e trabalhadas pelo livro. Este exemplo não se configura uma exceção em nossas escolas. Em muitos lugares ainda podemos encontrar realidades semelhantes onde o livro didático é deixado de lado devido às deficiências na formação de nossos estudantes.

Notamos em nosso estudo que as docentes entrevistadas procuram, em sua prática, contornar as deficiências de aprendizagem das turmas e burlam, muitas vezes, as prescrições do livro. Porém, também foi notado que ainda há, apesar da experiência na carreira docente, certo apego ao ensino das normas gramaticais em detrimento do ensino do uso social da língua materna, inclusive no que diz respeito à produção escrita e as práticas orais. Tal constatação deve-se ao fato que duas das três docentes demonstraram insatisfação quanto à quantidade de atividades gramaticais do livro adotado, relatando que precisam buscar em outras fontes complementação para aquilo que o livro não aborda.

A partir destas constatações entendemos que, para que se considere o LD como um recurso extra que tem a finalidade de apoiar o ensino dos conteúdos é necessário uma contínua formação docente que vise a construção de conhecimentos linguísticos necessários à própria prática. Desta forma seremos mais capazes de julgar criticamente os recursos que temos à disposição, sua eficiência e eficácia, bem como produzirmos os próprios materiais

com os quais ministraremos os conteúdos, levando em conta as necessidades educativas do alunado.

Compreendemos que o debate acerca do principal recurso didático de nossas escolas públicas vai muito além da questão relacionada ao seu uso, ela perpassa toda uma estrutura educativa e abarca aspectos sociais e estruturais que interferem diretamente na sua utilização, mas isso seria matéria para outro trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização. **Representação apresentada ao Procurador(a) da República da Tutela Coletiva** - Área de Educação - do Rio de Janeiro, Capital e ao Ministro(a) Presidente do Tribunal de Contas da União. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos> . Acesso em: 26 abr. 2021.
- ADRIÃO; PERONI. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- BARBOSA, Marina. Receita Federal defende taxaço de livros sob argumento de que pobres não leem. **Correio Brasiliense** [online]. 07 de abr. 2021. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/economia/2021/04/4916782-receita-defende-taxacao-de-livros-sob-argumento-de-que-pobres-nao-leem.html>>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. Política, poder e controle do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutoramento). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** - Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal. Porto Editora LDA, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5a ed. - São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. – Presidência da República: Brasília, 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Programas do livro**. Brasília, DF, s/a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB)**. 2020. Disponível em - <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 20 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Número de matrículas - BA - Total por Município - Censo Escolar 2019**. Disponível em: <<http://bve.cibec.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação **Resolução/CD/FNDE nº 002, de 09 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2006. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos: caminho para mudança**. Exposição de motivos nº 125, de 31 de maio de 1985. Brasília: Ministério da Educação. 32 p. – Série MEC; 6/85. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/200466>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**. Introdução geral. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guiaintroducaogeral.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. 2014. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2016**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. 2017. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. 2020. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. 2021. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2023**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos** - Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. 236 p. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/lingua-portuguesa. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. – Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnade.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018**. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<https://www.fnade.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11997-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA15,-de-26-de-julho-de-2018>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRISOLLA, Livia Santos. **Educação, indústria cultural e livro didático**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

BRUMADO. Prefeitura Municipal. **Economia**. Disponível em: <<http://transparencia.brumado.ba.gov.br/stransparencia/Index/Index/0/14>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Encontros língua portuguesa**, 5º ano. 1 ed. – São Paulo: FTD. 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. – 1 Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CAVALCANTI, Taíza Ferreira de Souza. **Os usos do livro didático de português: os professores e as suas maneiras de fazer**. 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012>. Acesso em 12 set. 2020.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: Uma falsa evidência histórica. Tradução: Maria Helena C. Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França. In: MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María Hernández (Orgs.). **História da educação e livros didáticos**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução: Fernanda B. Busnello; Revisão: Maria Helena Camara Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 29 out. 2020.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. - 4ª. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

CUNHA, Ana Luiza Salgado; COSTA, Glauber Barros Alves. **Relatório de pesquisa: os desafios de ser professor (a) durante a pandemia da COVID-19 na Bahia**. 1. ed. – Caetité, BA: UNEB, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60–72, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/786>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 2.ed. – Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. In AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>>. Acesso em: 08 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional**. [recurso eletrônico]. Manaus, 2019. *e-book*, 72 p. Material em PDF. Modo de acesso:< <http://mpet.ifam.edu.br>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 488-508, set./dez. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (2): p. 29-50, set. 1997. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30663/pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3a. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-80.

GRIMLEY, Naomi; CORNISH, Jack; STYLIANOU, Nassos. Número real de mortes por Covid no mundo pode ter chegado a 15 milhões, diz OMS. **BBC NEWS Brasil** [online]. 05 mai. 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61332581>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p. 159-170, abr. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wpDJxzkpvjJDCRkmmhbzpzJ/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/brumado/panorama>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In. MEC. **Em aberto, livro didático e qualidade de ensino**. Ano 16, nº 69. p. 3-9. jan./mar. 1996. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Carlos Renato. Livro didático e a pedagogia do mestre ignorante. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 54, n. 2, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/7xMhPJXwrQsPFw4LFQzVrXh/?lang=pt#>. Acesso em: 14 mai. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, p. 716-737 set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 3, n. 6, 2009. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MARTINEZ BONAFÉ, Jaume; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Identidade e currículo. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível

em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>>. Acesso em 27 ago. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Santa Maria, v. 20, n. 50, pág. 119-138, dezembro de 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?lang=pt>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. **Livro Didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/0>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RANGEL, Egon de Oliveira. (2020a). Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). – Campina Grande: EDUEFCG, 2020. 244 p.

RANGEL, Egon de Oliveira. (2020b). Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clecio. (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b. 226p.

RECIO, Rosa M. Vázquez; ANGULO RASCO, J. Félix. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. In. GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (Org.). Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. – Porto Alegre: Penso, 2013.

REIS, Angela Maria Damaceno. **O uso do livro didático de língua portuguesa por professores do ensino fundamental**. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIZZATI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da.; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosimary Rodrigues. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, p. 1-17, 2020.

RÔÇAS, Giselle.; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tcche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SANTOS, Livia Moura Delfino dos. **O Fluxo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**. Encontro regional do livro didático – Norte 2020 (Palestra) Disponível em:

<<http://www.fn.de.gov.br/component/finder/search?q=livro%20did%C3%A1tico&start=120>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN, janeiro de 2021.

SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Limites intermunicipais do Estado da Bahia**. Disponível em: <<https://portal.geo.sei.ba.gov.br/portal/apps/StorytellingSwipe/index.html?appid=a56c258239cf4057af54e11272487140>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SILVA, Fernanda Mesquita da. **A influência do livro didático nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Érica Vieira; COSTA, Glauber Barros Alves. As condições de trabalho dos professores de geografia no regime especial de direito administrativo (REDA) durante pandemia do Coronavírus. **Revista Pegada**, v. 21, n. 2 (2020). DOI: <https://doi.org/10.33026/peg.v21i2.7721>. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7721>>. Acesso em: 14 mai. 2021.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 16, n. 1, jan./jun. 2000.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**. v. 4, n. 4. p. 83-102. jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/562>> . Acesso em: 3 jun. 2021.

ANEXOS

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS CAMPUS VI – CAETITÉ
---	--

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Fabíola Lima Castro a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “A utilização do livro didático de Língua Portuguesa por professores do 5º Ano do Ensino Fundamental de Brumado/BA” o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Brumado,de.....de 20.....

.....
 Assinatura e carimbo do responsável institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE – NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº
 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Gênero: _____
 Data de Nascimento: / ____ / ____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ Celular: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Livro didático de Português: os usos dados por três professoras do 5º Ano Fundamental da rede municipal de Brumado/BA.

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Fabíola Lima Castro

Cargo/Função: Discente

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A Senhora está convidada a participar da pesquisa: **Livro didático de Português: os usos dados por três professoras do 5º Ano Fundamental da rede municipal de Brumado/BA**, de responsabilidade da pesquisadora Fabíola Lima Casto, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo investigar as formas de uso do livro didático de Português em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Brumado/BA. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, como o de contribuir para a prática docente mediante produto educacional na forma de conjunto de propostas para o ensino de Língua Portuguesa, a ser produzido pela pesquisadora durante a pesquisa. A comunidade escolar como um todo também será beneficiada, uma vez que o produto a ser construído poderá ser utilizado por qualquer docente do município e/ou fora dele. Caso aceite a Senhora será entrevistada e esta entrevista será gravada em áudio. Durante a realização da entrevista a Sra. poderá sentir-se incomodada em fornecer

informações a respeito de sua experiência profissional. Neste caso, a Sra. poderá se recusar a responder as perguntas ou desistir de participar da entrevista sem que isso lhe cause nenhum dano. A pesquisadora também realizará uma análise de seus planos de aula. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, a Sra. não será identificada. Caso queira, a Senhora poderá a qualquer momento desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a Senhora apresentar serão elucidadas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Informo ainda que de acordo com as leis brasileiras a Sra. tem direito a indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. A Senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Fabíola Lima Castro

Endereço: Rua João XXIII, 271 – Brumado-BA. Telefone: (77) 99950-9428

E-mail: facastropedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobrás - 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente explicada pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa Livro didático de Português: os usos dados por três professoras do 5º Ano Fundamental da rede municipal de Brumado/BA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntária

consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada a pesquisadora e outra a mim.

Brumado, _____ de _____ de _____.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(orientanda)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Dados de identificação docente:**

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____

Formação inicial: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: () Sim () Não Área: _____ Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Carga horária semanal: _____ Nº de escolas onde trabalha: _____

Nº de turmas: _____ Tempo de atuação no 5º Ano: _____

1. Formação do/a Professor/a:

Fale um pouco sobre sua formação e carreira no Magistério.

2. Planejamento das aulas:

Quando e como é realizado o planejamento?

O livro didático é utilizado durante o planejamento? Se sim, quais partes do livro você consulta?

Você utiliza outros materiais ou livros didáticos para planejar?

3. Processo de escolha do livro didático:

Participou do processo de escolha do livro didático em 2018? Descreva como foi o processo.

4. O livro adotado:

O livro didático adotado atende às necessidades de aprendizagem da turma? Se não, qual sua postura diante disso?

Já encontrou algum erro conceitual/ortográfico/gramatical ou de discriminação no livro que utiliza? Como reagiu?

5. Utilização do livro didático:

Como o livro didático é utilizado por você em sala de aula?

Você utiliza o Manual do Professor? De que forma?

Que atenção você dá às orientações metodológicas do Manual do Professor?

Você segue a sequência de conteúdos trazida pelo livro? Se não, como você faz?

Você reproduz textos ou exercícios de outros livros didáticos em suportes como a lousa e a xerox?

6. A escola:

Há disponibilidade de outros materiais didáticos na escola?

Há Biblioteca ou Cantinho da Leitura na escola? Como você utiliza?