

INDIA MARA SGNAULIN

**SELEÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS POR
PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES, DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MATO
GROSSO DO SUL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Setembro – 2012**

INDIA MARA SGNAULIN

**SELEÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS POR
PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES, DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, Linha II - Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida de Souza Perrelli

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Setembro – 2012

SELEÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS POR
PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MATO
GROSSO DO SUL

INDIA MARA SGNAULIN

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Maria Aparecida de Souza Perrelli - UCDB 

Profª. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira - UCDB 

Profª. Dra. Adriana Mohr - UFSC 

Campo Grande-MS, 06 de setembro de 2012.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

AGRADECIMENTOS

A minha professora e orientadora Maria Aparecida de Souza Perrelli, que desde a graduação caminhou comigo, sendo mãe, pai, orientadora, melhor amiga! Parceira de todas as horas e momentos. Pessoa inesquecível!

Aos meus pais Ivo e Nelci, pelo apoio, mesmo não entendendo direito o que sua filha fazia, apenas sabiam informar que “a India está estudando”; pela compreensão das vezes que eu não podia passar a Páscoa e o aniversário junto a eles.

Aos meus irmãos Andresa e Silvano, pela amizade, pelo carinho, pela doação.

A minha nona Inês (in memoriam) e minha Vovó Gema, pelo apoio e amor dedicado a neta preferida.

Aos meus amigos, todos, por partilharem comigo esta conquista, pela companhia e pelo apoio de sempre.

A professora Leny Teixeira, por sempre me apoiar tanto na pesquisa quanto na vida profissional.

Aos professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS e aos componentes do Núcleo do Livro Didático da Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande, pela disponibilidade e colaboração para com esta pesquisa.

Aos colegas do Grupo do Núcleo III de pesquisa do projeto Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação do Brasil da Universidade Católica Dom Bosco por compartilharem momentos de estudo e de pesquisa, agradeço a todos pelas trocas de ideias e pela amizade.

À CAPES, pelo apoio financeiro, possibilitando, assim, a realização desta pesquisa.

*[...] O Sentimento terrunho
Que trazes no peito,
Abastece a alma!
Com as coisas mais lindas
Que o pago lhe deu:
A infância, o respeito, o amor
Pela terra e o valor profundo;
Que ficou na resteva da vida,
De seus ancestrais! [...]
Por isso um galpão, retrato de ontem
Reproduz a Querência!
Porque mudar uma planta para outra terra,
Ficam marcas no chão...
Rebrotam outros galhos
Mas, mas não muda a essência! [...]
(Wilson Araújo)*

SGNAULIN, India Mara. *Seleção e uso do livro didático de ciências por professores, iniciantes e experientes, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2012. 145p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O trabalho se insere na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e resulta de uma pesquisa vinculada ao Programa Observatório da Educação “Inovações educacionais e políticas públicas de avaliação e melhoria da educação no Brasil” - IEPAM. Apresentamos uma análise do processo de escolha e uso do Livro Didático de ciências por professores iniciantes e experientes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características de um estudo descritivo e explicativo. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e questionários dirigidos a técnicos do Núcleo do Livro Didático da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a 16 professores, sendo oito iniciantes e oito experientes, que ensinam ciências no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Apoiamos nossa análise em autores que discutem formação docente (Sharon Feiman-Nemser, Carlos Marcelo Garcia e Maurice Tardif, entre outros); saberes docentes (Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Lee Shulman); trabalho do professor (Maurice Tardif e Claude Lessard, José Contreras e Álvaro Hypólito); fases da vida profissional do professor (Michael Huberman, Simon Veenman, entre outros). Os dados obtidos informam que os professores elegem como critérios de escolha do livro didático, principalmente, a diversidade de exercícios propostos, a acuidade e atualidade dos conteúdos, a simplicidade da linguagem, a presença e qualidade de imagens ilustrativas, além de sugestões de aulas práticas. A escolha do livro, em geral, é feita em um único encontro, com tempo exíguo, sem consulta ao Guia e de maneira solitária. As condições de trabalho do professor (calendário, número de horas aula, ambiente escolar) não oferecem condições ideais para a sua participação efetiva e qualificada no processo de seleção do livro didático. Os experientes parecem desacreditar no processo de escolha no âmbito do PNLD. Os professores iniciantes tendem a acatar os critérios e a decisão dos experientes. Com relação ao uso, os professores reconhecem a importância do livro didático no planejamento e desenvolvimento das aulas, orientando-o na sequência e profundidade dos conteúdos abordados. Os iniciantes mostram-se mais apegados ao proposto no livro (o que pode estar relacionado à insegurança própria desse momento da carreira profissional), enquanto os experientes introduzem nele diversas modificações. No processo de escolha e uso do livro, os professores mobilizam saberes disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, do conteúdo da matéria ensinada e também os saberes da experiência. Tanto os iniciantes como os experientes declaram que a questão do livro didático não é abordada nos cursos de graduação e raramente é mencionada na formação continuada. A SEMED/Campo Grande está organizada no sentido de atender aos aspectos burocráticos do PNLD; no entanto, as ações parecem não preencher o vácuo informacional existente entre o PNLD e os professores. Esta pesquisa evidenciou um contexto no qual a escola ainda precisa se fortalecer como um espaço de participação, diálogo e acompanhamento que propicie a construção da autonomia do professor e a produção do conhecimento em relação ao livro didático.

Palavras Chave: Formação de Professores, PNLD, Escolha e Uso do Livro Didático.

SGNAULIN, India Mara. *Selection and use of science textbooks by beginners and experienced teachers in the Municipal School System of Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2012, 145p. Paper (Master's). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

ABSTRACT

This study is part of the Line of Research: Pedagogical Practices and their Relations with teacher training, in the Graduate Program on Education – Masters' and Doctorate, at the Universidade Católica Dom Bosco. It is the result of research connected to the Observatory Program of Education “Educational innovations and public policies for the evaluation and improvement of education in Brazil” – IEPAM. We present an analysis of the process of the selection and use of Science textbooks by both beginners and experienced teachers within the sphere of PNLD (National Textbook Program). This is a qualitative approach, with characteristics of a descriptive and explanatory study. The data collection instruments were semi-structured interviews and questionnaires addressed to technical staff of the Núcleo do Livro Didático (Textbook Center) of the Municipal Department of Education (SEMED – Secretaria Municipal de Educação) and to 16 teachers, eight of them beginners and eight experienced, who teach Science in Basic Education (6th to 9th grade). Our analysis is based on authors who discuss teacher training (Sharon Feiman-Nemser, Carlos Marcelo Garcia and Maurice Tardif, and others); teachers' knowledge (Maurice Tardif, Clermont Gauthier and Lee Shulman); teachers' work (Maurice Tardif and Claude Lessard, José Contreras and Álvaro Hypólito); phases of the teacher's professional life (Michael Huberman, Simon Veenman, and others). The data obtained inform that the teachers' criteria for selecting a textbook are mainly the exercises proposed, the correct and current content, simple language, illustrative images, besides suggestions for practical lessons. The book is generally chosen at a single meeting, with little time, without consulting the Guide and by a person alone. The teachers' working conditions (calendar, number of hours of teaching, school environment) do not offer the ideal conditions for their effective and qualified participation in the textbook selection process. The experienced teachers appear to disbelieve the process of choice within the PNLD. The beginners tend to accept the criteria and decision of experienced teachers. As to use, the teachers acknowledge the importance of textbooks in planning and developing the classes, guiding them as to the sequence and depth of the contents discussed. Beginners are more attached to the proposals of the textbook (which may be due to the insecurity typical of this period in their professional career), while the more experienced ones make several changes in the book. In the process of choosing and using the book, the teachers mobilize knowledge regarding disciplines, curriculums, pedagogical tradition, content of the subject taught and also knowledge resulting from experience. Both the beginners and the experienced teachers say that the issue of textbooks is not discussed in the undergraduate courses and rarely mentioned in continued education. SEMED/Campo Grande is organized to deal with the bureaucratic aspects of the PNLD, but its actions do not appear to fill the information void that exists between the PNLD and the teachers. This study revealed a context in which the school still needs to be strengthened as a space for participation, dialogue, and follow up that will help construct the teacher's autonomy and the production of knowledge concerning the textbook.

Key Words: Teacher Training, PNLD, Selection and Use of the Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRELIVROS – Associação Brasileira dos Editores de Livros

BM – Banco Mundial

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico Didático

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ICEX – Instituto Espanhol de Comercio Exterior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro Didático

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lista de siglas

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PLID – Programa do Livro Didático

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PLIDEM – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio

PLIDES – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior

PLIDESU – Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

REME- Rede Municipal de Ensino

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Organograma da SEMED	67
Figura 02: Questões aplicadas pela SEMED para os Professores	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Etapas de Seleção e Escolha dos Livros Didáticos.....	33
Quadro 02: Tendências na formação do professor	40
Quadro 03: Termos empregados para a formação continuada de docentes.....	42
Quadro 04: Saberes: Fontes de aquisição para a integralização no trabalho docente...	44
Quadro 05: Saberes da docência: concepções e tipologias em Gauthier, Tardif e Shulman.....	46
Quadro 06: Perfil dos professores participantes da pesquisa quanto à formação, tempo de magistério e de atuação na escola	60
Quadro 07: Coleções de ciências selecionadas na REME/Campo Grande, no PNLD/2007.....	75
Quadro 08: Coleções de ciências selecionadas na REME/Campo Grande no PNLD/2010	76
Quadro 09: Obras NÃO escolhidas pelos professores da REME/Campo Grande no PNLD 2007 e 2010.....	77
Quadro 10: Necessidades do uso do livro e frequência com que é utilizado pelo professor de ciências, iniciante e experiente, da REME/Campo Grande, MS	97

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 01: Roteiro da entrevista	124
Anexo 02: Questionário.....	126
Apêndice 01: Termo de consentimento livre e esclarecido	130
Apêndice 02: Portaria normativa nº 7	132
Apêndice 03: Resolução nº 001 de 15 de janeiro de 2007.....	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A gênese e o contexto da pesquisa	15
2 Pesquisas sobre escolha e uso do livro didático de ciências.....	17
CAPÍTULO I	25
O LIVRO DIDÁTICO E OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS	25
1.1 O livro didático	26
1.2 Programas governamentais relacionados ao livro didático: um breve histórico	27
1.3 O PNLD nos dias atuais: seleção dos livros didáticos e distribuição nas escolas	32
1.4 Destacando algumas análises críticas sobre o PNLD	33
CAPÍTULO II.....	37
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....	37
2.1 Formação de professores: alguns apontamentos.....	37
2.2 Saberes da docência	42
2.3 O ciclo da vida profissional: o professor iniciante e o experiente	47
2.4 Trabalho docente	52
CAPÍTULO III	57
METODOLOGIA.....	57
3.1 Em busca dos sujeitos da pesquisa	57
3.2 O perfil dos professores participantes da pesquisa	59
3.3 Procedimentos e Instrumentos de pesquisa	60
3.3.1 As entrevistas.....	61
3.3.2 Questionário.....	63
3.3 O tratamento das informações obtidas.....	64
CAPÍTULO IV.....	65
OS ACHADOS DA PESQUISA	65
4.1 A participação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande no PNLD	65
4.1.1 Breve caracterização da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.....	65
4.1.2 O Núcleo do Livro Didático da SEMED/Campo Grande e sua participação no PNLD.....	66
4.1.3 Etapas e normas a serem seguidas pela SEMED/Campo Grande e pela escola no processo de escolha dos livros didáticos	72

4.1.4 Obras escolhidas e recebidas pelos professores de ciências da REME/Campo Grande/PNL D 2007 e 2010	74
4.3 A formação do professor para a escolha e o uso do livro didático	78
4.4 Como o PNL D é conhecido pelo professor	81
4.5 A escolha do livro didático de ciências pelo professor.....	83
4.5.1 O uso do Guia no processo de escolha do livro didático	83
4.5.2 A escola e o processo de escolha do livro didático pelo professor.....	86
4.5.3 Os critérios utilizados pelo professor para escolher o livro didático de ciências	89
4.6 O uso do livro didático pelo professor de ciências	94
4.7 Condições de trabalho do professor: implicações no processo de escolha e uso do livro didático.....	100
4.8 Saberes requeridos pelos professores no processo de escolha e uso do livro didático	102
4.9 A participação da SEMED/Campo Grande e dos professores no PNL D como elemento de consolidação de programas de inovação educacional	106
SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	123
APÊNDICES	129

INTRODUÇÃO

1 A gênese e o contexto da pesquisa

A ideia desta pesquisa começou a ser cultivada quando, ainda acadêmica do curso de Biologia, entrei pela primeira vez em uma escola para realizar o estágio supervisionado e tive como desafio preparar aulas diferentes daquelas que eu havia observado, escapando do que comumente propunham os livros, buscando trazer novidades para os alunos.

A proposta para as aulas foi pensada junto com a supervisora de estágio e, posteriormente, levada à professora da turma para as suas apreciações e sugestões. Tínhamos pensado em trabalhar os conteúdos enriquecendo o que havia no livro didático com textos complementares, novas atividades práticas, exercícios que desafiassem os alunos à construção de habilidades científicas. O livro funcionaria, então, como um indicador, mas não como um material ao qual eu deveria aderir acriticamente.

Contudo, a professora regente mostrou-se descontente com a proposta, dizendo que eu deveria seguir os conteúdos do livro, e que estes estavam previstos no plano de ensino conforme as orientações curriculares.

Junto com a supervisora de estágio, analisamos o livro, fizemos as críticas e procuramos adequá-lo às nossas pretensões, sem, entretanto deixar de atender ao solicitado pela professora. Foram momentos ricos para a minha formação, com os quais aprendi muito sobre a qualidade do livro didático e as possibilidades de seu uso na escola.

Essa experiência me instigou a conhecer sobre como os professores escolhem e utilizam o livro didático. Essa curiosidade se estendeu a mim, como professora iniciante. Fiquei imaginando como seria a minha participação no processo de escolha do livro didático, quais seriam as minhas dúvidas, os meus dilemas e conflitos, o que me levaria a optar por um livro e não por outro, como compatibilizaria o livro com as orientações curriculares, como eu o utilizaria em aula quando estivesse sozinha...

As perguntas não se calavam, as dúvidas incomodavam e eu precisava de respostas consistentes. O meu encantamento pela pesquisa em Educação me fez buscar o Mestrado. Ao ingressar, tive a oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisadores e

mestrandos que estava se organizando para dar andamento a um projeto de pesquisa sobre inovações educacionais no Brasil. Nesse projeto estavam contemplados os temas das avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, ENEM), bem como os programas PIBID e PNLD, este último se aproximava do objeto de meu interesse. Assim, diante dessa possibilidade que se abriu, assumi o desafio de realizar uma pesquisa em torno dessa temática e busquei respostas para aquelas questões que há algum tempo me acompanhavam.

A pesquisa que ora apresento vinculou-se, assim, ao projeto maior intitulado “Inovações educacionais e políticas públicas de avaliação e melhoria da educação no Brasil”, o qual está sendo desenvolvido em rede por três núcleos correspondentes aos Programas de Pós-Graduação das seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Esse projeto responde ao Edital do Observatório da Educação-CAPES/INEP/SECAD-001/2008 que, por meio de editais chama a comunidade acadêmica a apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, tendo como norma a exigência da “utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira” (BRASIL, 2010d).

No bojo desse projeto, a pesquisa que desenvolvemos tem como tema central o livro didático, no âmbito da política pública do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mais precisamente, o foco recai sobre os processos de escolha e uso do livro didático pelos professores.

A opção pelo tema justifica-se dado que a escolha do livro didático pelo professor é uma conquista recente, garantida no Decreto nº 91.542, de 19/8/85, quando o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse novo cenário, é fundamental a preparação dos professores para participarem do processo de seleção e uso dos livros didáticos, tarefa bastante complexa e que exige dos docentes conhecimentos sólidos, tanto do campo específico das ciências (matemática, química, física, biologia, geografia e etc.), como da transposição didática destes, o que demanda conhecimentos pedagógicos, epistemológicos, históricos, filosóficos, sociológicos relacionados à ciência e à educação. Outra justificativa para a realização desta pesquisa é a constatação de que, apesar de haver um número expressivo de pesquisas acadêmicas sobre o livro didático, a temática dos processos de escolha e uso tem sido pouco contemplada (dados a respeito serão apresentados mais adiante).

Assim, optamos por investigar como se dá a participação do professor na seleção

do livro didático, como ele usa esse material e quais condicionantes incidem sobre esses processos, tendo como recorte o componente curricular de ciências naturais no ensino fundamental (sexto ao nono ano) e os professores iniciantes e experientes que atuam nesse contexto.

A motivação por esse recorte está relacionada à minha formação como graduada em Biologia (licenciatura e bacharelado), quando o tema foi objeto de discussão durante o curso e nas minhas experiências iniciais na docência, no período de estágio, quando me deparei com a necessidade de incluir o livro didático no planejamento das aulas, adequando o uso deste à realidade dos alunos e da escola.

2 Pesquisas sobre escolha e uso do livro didático de ciências

Na trajetória das pesquisas sobre o livro didático de ciências não podemos deixar de marcar aqui os trabalhos de Pretto (1985), um dos pioneiros em nível de Mestrado, e o de Fracalanza (1993), que em sua tese de Doutorado que faz uma profunda revisão da produção brasileira sobre o livro didático de ciências até aquela data. Ambos os trabalhos, embora não tenham como tema central os processos de escolha e uso do livro pelo professor, nos auxiliam a compreender aspectos da política sobre o livro didático praticada no Brasil e a elucidar as condições de produção desses manuais no mercado editorial e do ensino de Ciências naquele período.

Registrados esses feitos, apresentaremos um panorama da produção acadêmica sobre a questão da escolha e uso do livro didático pelo professor, para a qual tomaremos como ponto de partida o trabalho de Lima e Perrelli (2011).

As autoras levantaram, na base de dados da CAPES (www.capes.gov.br), 1.845 estudos (usando as palavras chaves: Livro Didático, PNLD), entre teses e dissertações, realizadas desde 1987 a 2009, acerca do livro didático, dos quais a grande maioria tinha como foco a forma e o conteúdo desse material instrucional, e apenas 82 (menos de 5%) abordava os processos de escolha e/ou uso do livro pelo professor e/ou pelo aluno, seja como tema principal, seja secundário. Em nossa pesquisa, nessa mesma base de dados, verificamos a ocorrência, em 2010, de mais oito trabalhos sobre escolha e/ou uso do livro didático, não elevando, contudo, o percentual anteriormente citado.

Nosso interesse de pesquisa, como já foi dito, recai sobre o componente curricular ciências naturais. Desse modo, apresentaremos um levantamento e uma síntese dos trabalhos realizados em torno desse componente, tanto de teses e dissertações, como também de artigos

com foco nos processos de escolha e/ou uso do livro didático.

Do quantitativo de teses e dissertações registradas na base de dados da CAPES, verificamos que somente sete pesquisas tinham como tema principal o uso e/ou a escolha do livro didático de ciências. Apresentamos, a seguir, uma síntese de cada um desses trabalhos, respeitando a cronologia, a fim de compor elementos que nos auxiliem na discussão dos dados encontrados em nossa pesquisa.

1 – Nadir Castilho Delizoicov (1995), em um trabalho intitulado “O professor de ciências naturais e o livro didático (no Ensino de Programa de Saúde)”, buscou identificar algumas questões referente ao **uso** do LD, em especial a interação do professor com esse material destinado aos alunos do primeiro grau. Tendo como recorte os conteúdos referentes a programas de saúde, a autora pode categorizar esses professores como transformadores, não transformadores e aqueles de transição. Fez, ainda, algumas considerações referentes às possibilidades de implementação na formação continuada dos professores, de tal modo a capacitá-los para uma prática pedagógica transformadora, em especial, na interação com o livro didático.

2 – Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher (2000), com a pesquisa “O livro didático, os PCNs de ciências naturais e a prática pedagógica”, lançou um olhar sobre os **usos** do livro didático em sala de aula, aliando-o às orientações didáticas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências Naturais para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Foram analisadas manifestações de alunos e professores de Ciências da quarta série do ensino fundamental e os conceitos físicos (calor e temperatura, massa e peso, energia e corrente elétrica) presentes em livros de Ciências da referida série para, a partir daí, alertar sobre o papel que o livro didático desempenha no processo de mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

3 – Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto (2003) realizou uma pesquisa intitulada “O processo de escolha do livro didático de ciências por professores de 1ª a 4ª séries”. Este trabalho ocorreu de maneira paralela a uma pesquisa oficial do Ministério da Educação (a qual o autor da dissertação auxiliou na coordenação). O autor procurou, com visitas a escolas e entrevistas com professores, estudar o processo de escolha dos livros in loco. Os resultados mostraram a diversidade de critérios e condições para as **escolhas**, contatando-se o pouco uso do Guia, bem como o desconhecimento de importantes etapas do Programa Nacional do Livro Didático.

4 – Mariana Cassab Torres (2003) buscou, em seu trabalho “Significando o livro didático: com a palavra o professor de ciências”, investigar os sentidos que professores de

ciências atribuem ao livro didático num contexto de **escolha** do material. Concluiu que estes sentidos são plurais, bastante marcados pela ilusão da relação direta entre pensamento/mundo/linguagem e constituem-se, fundamentalmente, na relação entre as imagens de aluno, ensino e livro que o professor estabelece.

5 – Ana Lúcia Ossak (2006) investigou a questão do **uso** do Livro Didático em seu trabalho “Professor, aluno e livro didático em aulas de ciências: análise retórica dos argumentos didáticos”. Mais especificamente analisou como os conhecimentos do livro didático de ciências, a respeito da nutrição das plantas, eram comunicados para crianças de 6ª série do Ensino Fundamental. Para tanto, analisou as figuras de retórica do livro didático utilizadas pela professora e as figuras presentes na dinâmica argumentativa com os alunos. Entre outros resultados, constatou que a professora é conduzida pelos objetivos do livro didático para efetivar seu trabalho pedagógico e realiza a reconstrução conceitual de fisiologia indo do particular ao geral, da metonímia à sinédoque; já os alunos realizam um movimento contrário, isto é, vão da definição geral (sinédoque) às metonímias e às metáforas e querem discutir as singularidades das plantas. A professora segue o logos do livro didático; os alunos ficam entre as lições, o logos do livro didático (e da professora) e os conhecimentos próprios sobre algumas características das plantas.

6 – Luciana Campos Miranda (2009), no trabalho “Alguns aspectos que influenciam a escolha e o uso do livro didático pelos professores das Ciências Naturais na Educação Básica” apresenta um estudo sobre a **seleção e o uso** de livros didáticos de ciências naturais na educação básica. Analisou os critérios que os professores de ciências naturais consideram importantes no processo de escolha, as condições escolares em que acontece esse processo, assim como alguns saberes e crenças docentes nele envolvidos. Em relação aos critérios para a escolha dos livros didáticos, a autora verificou que os professores observam, sobretudo, a linguagem acessível dos textos e os exercícios, bem como as abordagens contextualizada e interdisciplinar, as propostas de atividades experimentais e investigativas e as ilustrações. Estes critérios estão relacionados às formas como eles empregam o livro, às suas crenças acerca dos aspectos que constituem um bom ensino de ciências e às suas percepções sobre as características dos estudantes. Entre as formas mais comuns de uso do livro didático destacam-se o uso dos exercícios e a leitura dos textos. Com relação às aulas práticas a autora constatou que, pelas restrições inerentes à realidade escolar ou pela falta do conhecimento metodológico, elas não acontecem. Concluí ainda que as práticas docentes relacionadas à escolha e ao uso do livro didático são resultantes de tensões entre os saberes e crenças, originados de fontes diversas, e a realidade escolar em que os professores se inserem.

7 – Outro trabalho, intitulado “O papel e o uso do livro didático de ciências nos anos finais do ensino fundamental”, da autora Denise Estorilho Braganha (2010), aborda o papel do livro didático no planejamento e execução das aulas de ciências, bem como o **uso** deste material, pelos professores, nos anos finais do ensino fundamental. A autora constatou que as professoras utilizam o livro didático como organizador do currículo escolar, uma vez que selecionam os conteúdos que estão presentes nesses materiais, adequando-os à realidade onde trabalham e às concepções pedagógicas que possuem, bem como a não utilização do livro como única fonte de informação, e sim como material de apoio e pesquisa, tanto para o aluno quanto para o professor.

Além das teses e dissertações, buscamos outros trabalhos sobre o tema investigado presentes nos Anais dos eventos anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Nesses Anais foram encontrados 14 trabalhos referentes ao livro didático, publicados entre os anos de 2000 e 2011. Destes, seis tratavam da escolha e uso do LD, sendo um de história e os demais relacionados à língua portuguesa, alfabetização e letramento, e nenhum voltado para as ciências naturais.

Em busca realizada em Periódicos acadêmicos científicos direcionados à educação e ciências, verificamos que a Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, entre 2007 a 2009, publicou dois artigos que, de alguma forma, têm relação com a temática da escolha do livro didático, mas nenhum sobre o uso, e podem ser assim sintetizados:

1 – Cassab e Martins (2008) investigaram os sentidos que os professores de ciências atribuem ao livro didático no contexto de **escolha** e na relação com o discurso da política do livro didático e da formação docente. Concluíram que estes sentidos são plurais e se constituem na relação entre as imagens de aluno, de ensino-aprendizagem e de docente que os professores apresentam.

2 – Lima e Silva (2010) investigaram os principais critérios utilizados pelos professores na **escolha** do livro didático de química da rede pública Estadual de Minas Gerais, durante um processo de formação de professores. Os critérios adotados para a escolha foram: abordagem (conteúdo, contextualização, textos); autor; linguagem clara; diagramação (encadernação, visual); exercícios (quantidade e qualidade); orientações oficiais (PCN e CBC).

Em levantamento realizado na revista Ciência & Educação, no período de 1998 a 2011, foram encontrados 20 artigos sobre o livro didático, dos quais dois faziam referência à escolha/uso do livro didático de ciências, conforme resumido a seguir.

1 – Simão Dias Vasconcelos e Emanuel Souto (v. 9, n. 1, 2003), no artigo “O

livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico” consideram que, apesar dos significativos avanços na qualidade dos livros didáticos, uma considerável quantidade de professores ainda não tem acesso a instrumentos de análise de livros didáticos. Neste contexto, os autores propõe uma série de critérios (conteúdo teórico, recursos visuais, atividades práticas e informações complementares) a serem utilizados por professores de ensino fundamental (6ª série) na escolha do livro de Ciências, tendo como modelo o conteúdo zoológico, contribuindo para o debate sobre a necessidade de um maior envolvimento dos professores no processo de **escolha** do livro.

2 – Jorge Megid Neto e Hilário Fracalanza (v.9, n. 2, 2003) analisam a temática do livro didático para o ensino de Ciências no Brasil e, entre outros aspectos, abordam a escolha e o uso. No trabalho intitulado “O livro didático de ciências: problemas e soluções”. Os autores abordam uma análise do livro didático mostrando que os professores atualmente têm recusado cada vez mais adotar fielmente os manuais didáticos postos no mercado, fazendo neles adaptações, tentando moldá-las a sua necessidade, por vezes reconstruindo por inteiro os manuais de acordo com o projeto pedagógico escolar. Na pesquisa, os professores relataram que existem critérios de **escolha** específicos para os livros de ciências, como: a) Integração ou articulação dos conteúdos e assuntos abordados; b) Textos, ilustrações e atividades diversificados e que mencionem ou tratem situações do contexto de vida do aluno; c) Informações atualizadas e linguagem adequada ao aluno; d) Estimulo à reflexão, ao questionamento, à criticidade; e) Ilustrações com boa qualidade gráfica, visualmente atraente, compatível com a nossa cultura, contendo legendas e proporções espaciais corretas; e) Atividades experimentais de fácil realização e com material acessível, sem representar riscos físicos ao aluno; f) Isenção de preconceitos socioculturais; g) Manutenção de estreita relação com as diretrizes e propostas curriculares oficiais. Praticamente todos os critérios e características acima, mencionados pelos professores, comparecem nos documentos de avaliação do livro didático do MEC, integrantes do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Na Revista Experiências em Ensino de Ciências, no período de 2006 a 2011, não houve nenhuma publicação referente ao processo de escolha/uso do livro didático. O mesmo ocorreu na revista Investigações em Ensino de Ciências, na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (2007 a 2010) e no periódico Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia (período de 2008 a 2011).

Em suma, analisando o quadro geral das publicações acerca do livro didático, o

que se constata é que os estudos concentram-se na acuidade conceitual e na forma de apresentação dos conteúdos, sendo raros os que enfocam os processos de uso e/ou escolha pelo professor. Em relação a esse tema específico de nosso interesse, os trabalhos apontam, de modo geral, que a formação do professor e as formas de organização concretas da escola modulam a participação do professor no processo de escolha e o uso do livro didático.

De uma ou outra forma, os trabalhos até aqui referenciados são unânimes quanto à indicação da necessidade de continuidade e ampliação da pesquisa que trata da questão da escolha e uso do livro didático.

Acatando essas considerações, e considerando a importância do livro didático no trabalho do professor, entendemos que esse tema merece ser revisitado sempre em busca de novas reflexões. É o que pretendemos fazer no estudo ora apresentado, trazendo a questão da escolha e uso do livro didático de ciências por professores iniciantes e experientes. Elegemos esses sujeitos para nosso estudo porque presumimos que as singularidades que envolvem essas fases da vida profissional exercem influência na escolha e uso do LD.

Além do mais, quanto ao professor iniciante, há indicativos da importância do tema no cenário das pesquisas internacionais, uma vez que já estamos na terceira edição do Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia (2008 em Sevilla, 2010 em Buenos Aires e 2012 em Santiago), com presença de pesquisadores de diferentes países europeus, do México e da América do Sul, entre outros. O Brasil ainda comparece com poucos trabalhos nesses eventos, fato este que está relacionado ao pouco expressivo número de pesquisas em nosso país sobre a iniciação à docência, conforme atestam os trabalhos de Mariano (2005), além de Papi e Martins (2009)¹. Vale dizer, ainda, que os trabalhos em nível de mestrado e doutorado que abordam os professores iniciantes de ciências somavam apenas três, até o ano de 2009, quando iniciamos nossa revisão junto ao banco de teses e dissertações da CAPES.

Assim, ao abordarmos o professor iniciante e também o experiente em nossa pesquisa, pensamos que poderíamos contribuir para ampliar o conhecimento em torno dessa temática. Com esse intuito, o trabalho que desenvolvemos teve como **objetivo geral** caracterizar o processo de escolha e uso do livro didático pelo professor de ciências, iniciante e experiente, que atua no 6º ao 9º ano na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato

1 Mariano (2005) analisou os trabalhos apresentados nos anos de 1995 a 2004 na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e em cinco ENDIP (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) até esta mesma data e verificou a ocorrência de apenas 26 trabalhos com esta temática, o que representava algo em torno de 0,5 % das pesquisas apresentadas nesses eventos apurados. Papi e Martins (2009) mostram que 236 trabalhos apresentados nos anos de 2005 a 2007, em três GTs da ANPED (didática, formação de professores e sociologia da educação) abordavam apenas 14 (5,93%) esta temática.

Grosso do Sul, e identificar as relações deste processo com o Programa Nacional do Livro Didático.

Para tanto, organizamos a pesquisa em torno de algumas **questões**:

- a) Como se configura a política do PNLD na SEMED/Campo Grande?
- b) Quais obras foram escolhidas pelos professores de ciências na edição do PNLD/2010 e quais os critérios utilizados para a escolha?
- d) Qual a relação do processo de escolha e uso do livro didático com o contexto escolar, as condições de trabalho do professor, as ações propostas pela Secretaria de Educação e as orientações oficiais do PNLD?
- e) Em que difere o professor iniciante do experiente nos processos de escolha e uso dos livros didáticos?
- f) Que saberes são mobilizados pelos professores no processo de escolha e uso do livro didático?
- g) As formas de participação dos professores e da SEMED/Campo Grande se configuram e consolidam as Inovações Educacionais?

Conduzimos nosso trabalho buscando responder a essas indagações, e o resultado desse estudo está apresentado nesta dissertação, assim organizada:

No capítulo 1 trazemos um breve histórico dos programas voltados ao livro didático no Brasil, culminando no PNLD e sua configuração atual. Apresentamos dados sobre a evolução desse Programa, a amplitude de atendimento e pontuamos algumas análises críticas a essa política governamental.

O segundo capítulo apresenta teorizações que nos servirão de base para discutir aquilo que, a nosso ver, pode sustentar as ações do professor no que diz respeito à escolha e o uso do livro didático. Serão abordadas, nesse capítulo, temáticas relacionadas com a formação do professor, o trabalho docente, os saberes docentes e o ciclo de vida profissional dos professores. Autores como Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Michael Huberman, Simon Veenmam, José Contreras, entre outros, compõem os fundamentos com os quais analisaremos os dados obtidos no campo empírico.

O terceiro capítulo trata dos caminhos da pesquisa. Estão descritas e justificadas as escolhas metodológicas que fizemos: uma pesquisa de abordagem qualitativa, conduzida como um estudo descritivo e explicativo, e cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas e questionários aplicados a dezesseis professores (oito iniciantes e oito experientes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande). Também foram ouvidos os técnicos da Secretaria Municipal de Educação/SEMED envolvidos diretamente com a questão do livro didático.

No capítulo quatro apresentamos e discutimos, à luz das teorizações apresentadas nos capítulos anteriores, os dados obtidos na fase empírica da pesquisa. Destacamos o papel da SEMED/Campo Grande no processo de escolha do livro didático, comparamos os professores experientes e iniciantes quanto à formação para participar nesse processo, aos critérios utilizados para a seleção do livro didático, o conhecimento desses sujeitos sobre o PNLD, o uso do Guia do Livro Didático, as condições de trabalho que dificultam ou facilitam essas ações, o modo como os professores declaram utilizar o livro nas aulas, entre outros aspectos ligados à relação do professor com o livro didático.

Por fim, no último capítulo, apresentamos algumas sínteses dos dados encontrados e reflexões que não devem ser entendidas como conclusivas, mas como conhecimentos elaborados a partir das análises que foram feitas no decorrer da pesquisa e que se somarão a outras pesquisas educacionais focadas na mesma questão.

CAPÍTULO I

O LIVRO DIDÁTICO E OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Estudos mostram que a comunicação por meio da escrita já era feita pelos Sumérios na Mesopotâmia a 3500 a.C. Por isso, a Mesopotâmia, onde a escrita se desenvolveu grandemente durante 2000 anos, é considerada o “berço do livro” (MANTOVANI, 2009). (tirar). O primeiro papel foi a entrecasca de árvore, em seguida foram desenvolvidos outros como a folhas de palmeiras, bambu, seda, barro, papiro até a matéria prima que temos hoje (MANTOVANI, 2009). Desde então, até os dias atuais, a escrita veio se consolidando como meio de comunicação, nos mais diferentes espaços sociais, entre os quais se inclui a escola. Entre os meios de comunicação escrita que circulam na escola está o livro didático.

Comenius foi o primeiro pedagogo a insistir na importância de certas características que tornariam alguns livros mais apropriados para a transmissão de conhecimentos. Mas é somente no século XX que começa a surgir um verdadeiro fluxo de conhecimento entre as teorias e filosofias do ensino e a prática da confecção dos livros didáticos (OLIVEIRA et al., 1984).

Nossa pesquisa se interessa pelo livro didático e, de modo especial, por esse instrumento no âmbito de uma política governamental brasileira, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Assim, buscamos neste capítulo descrever esse Programa. Apresentamos inicialmente uma concepção de livro didático e a compreensão de alguns pesquisadores acerca de sua importância no ensino. Em relação ao PNLD serão enfatizadas a sua trajetória, seu funcionamento, suas atribuições atuais e algumas críticas a essa política governamental.

1.1 O livro didático

Para Rangel (2005, p.25) “qualquer instrumento que se utiliza para fins de ensino/aprendizagem é um material didático”. Ainda para o autor, qualquer que seja o material didático, este deve desempenhar, no exercício de suas funções, determinados papéis, como, por exemplo: (a) favorecer e nortear uma interação adequada entre o professor e o aluno, em torno do objeto a ser assimilado, como a compreensão de um texto, um conceito, um tipo de raciocínio entre outros; (b) favorecer uma interlocução pedagogicamente eficaz entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma que a apresentação, o reconhecimento e a assimilação do objeto possam se dar por meio do diálogo; (c) promover uma aproximação adequada dos sujeitos, em particular, do professor, em relação ao objeto; (d) permitir aos sujeitos uma representação de tempo possível para o nível e o momento do processo de ensino/aprendizagem e aceitável para os saberes de referência socialmente validados e muitas vezes chamados de transposição didática.

De acordo com Richaudeau (1979, p. 5), o livro didático pode ser entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação. Mas, concordando com Fernandes (2004), para quem tem uma vida profissional vinculada ao magistério, o livro didático ganha outros valores, memórias e cores.

O livro didático é considerado pela maioria dos pesquisadores que se preocupam com essa questão como um instrumento fundamental no processo de escolarização (MANTOVANI, 2009). Para Lajolo (1996), o livro didático é um material particular, de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. Ele se faz presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente e do planejamento escolar. Muitas vezes pode ser o único recurso utilizado tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Por se constituir em importante instrumento para auxiliar os professores e alunos, autores como Silva (1983), Batista (2001), Soares (2003) e Oliveira (2007), entre outros, destacam a função social do livro ao desempenhar um papel cultural e educacional indispensáveis para a inserção do aluno na sociedade.

1.2 Programas governamentais relacionados ao livro didático: um breve histórico

Uma das políticas públicas brasileiras atuais de grande repercussão nas escolas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira (MANTOVANI, 2009). O Programa é hoje coordenado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A preocupação do governo brasileiro com relação ao livro didático começa a se expressar de modo mais evidente no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), um órgão específico para legislar sobre os programas relacionados com esse material, com objetivo de conferir maior legitimação ao livro didático nacional e, deste modo, aumentar sua produção (BRASIL, 2011).

Em 14 de novembro de 1930, o Decreto lei nº 19.402 criou o Ministério da Educação e nesta mesma década, elaborou-se uma proposta que regulamenta a produção e distribuição de livros didáticos nas escolas. Neste período, o Brasil passava por duas grandes reformas. A Reforma Francisco Campos (1930-1942) incidiu sobre a formação de professores para o ensino secundário e imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. A Reforma Gustavo Capanema (1942-1945) dividiu o ensino secundário em dois ciclos: Ginásial e Científico. Nesse contexto sobrevieram os primeiros movimentos do governo com relação ao livro didático. O termo foi consagrado e definido como entendemos hoje (MANTOVANI, 2009). O livro didático foi adotado nas escolas obedecendo aos programas curriculares.

No período do Estado Novo (1938), por meio do Decreto-Lei nº 1006, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com objetivo de examinar, avaliar e julgar os livros para o uso nas escolas. Essa avaliação valorizava muito mais os aspectos político-ideológicos do que os pedagógicos (MANTOVANI, 2009). A CNLD estabeleceu as condições para: 1) produção de livros didáticos; 2) importação de livros didáticos e 3) utilização do livro didático no Brasil (BRASIL, 2011). Segundo Höfling (2000), por conta deste decreto, foram estabelecidas condições para produção, importação e utilização do livro didático no Brasil, bem como exigências quanto à correção das informações e da linguagem adotada.

Em 1945, o Decreto-Lei nº 8460 redimensionou as funções da CNLD,

estabelecendo a centralização junto à esfera nacional e o poder de legislar sobre o livro didático. Desta forma, de acordo com Höfling (2000), o Estado assumiu o controle do processo de adoção de livros didáticos em todo o território nacional. Porém, essas funções foram se descentralizando em razão da criação de Comissões Estaduais do livro didático.

Em 1964, o regime militar é instaurado no Brasil e, nesse período, houve grandes reformas na Educação. Segundo Castanha et al. (2006), as políticas educacionais do período colocam ênfase na profissionalização e têm por base preparar trabalhadores para exercer as mais diversas atividades demandadas em decorrência do crescimento econômico.

Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) possibilitou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), objetivando a coordenação de ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O MEC assegurou naquele momento recursos para distribuir 51 milhões de livros no período de três anos. Essa Comissão foi extinta em 1971 (BRASIL, 2011).

No ano de 1967 criou-se a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) que absorveu os programas anteriores, tendo como função primordial a produção e a distribuição de material didático. Entretanto, essa Fundação, por não dispor de organização administrativa, nem de recursos financeiros suficientes para desempenhar suas funções, não atingiu esse objetivo em curto prazo. Assim, em 1970, por intermédio da Portaria Ministerial nº 35/70, implantou-se o sistema de coedição com as editoras nacionais (BRASIL, 2011).

Em 1972, o INL (Instituto Nacional do Livro) assume a responsabilidade de coordenar o programa de coedição das obras didáticas junto com as editoras. O governo cria o Programa do Livro Didático (PLID) abrangendo os vários níveis de ensino: 1) Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); 2) Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM); 3) Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES); e 4) Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU) (BRASIL, 2011).

Essa organização perdurou até 1975 e foi modificada em 1976 quando o Decreto-lei nº 77.107/76 delegou à FENAME responsabilidade de desenvolver atividades de coedição, o que levou ao aumento da tiragem dos livros e criação de um mercado seguro para as editoras. Segundo Höfling (2000), as editoras aproveitaram o interesse do governo em obter boa parte da tiragem dos livros, criando-se, assim, um mercado seguro para as editoras. Com essa política de coedição o Estado assumiu o papel de financiador dos livros.

No ano de 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF e, neste momento, o exame dos assuntos relativos

aos livros didáticos propôs a participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental (BRASIL, 2011).

Em 1984 foi finalizado o programa de coedições, passando o MEC a ser o comprador dos livros didáticos produzidos pelas editoras participantes do PLID (BRASIL, 2011).

Findado o Regime Militar, e com o primeiro Governo Civil, uma série de debates e ajustes vindos das solicitações populares influenciariam as políticas adotadas relacionadas à educação. O Estado inicia uma série de reformas no sistema educacional, entre estas, nos programas relacionados ao livro didático.

Em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que trouxe em seu contexto diversas mudanças pontuais como: 1) Indicação do livro didático pelos professores; 2) Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; 3) Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; 4) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2011).

A nova Constituição promulgada em 1988 trouxe novas perspectivas para as políticas educacionais, inclusive para os materiais didáticos. Segundo Rodriguez (2001), a Constituição aumentaria e garantiria os recursos para a educação vinculando um teto de gastos com o desenvolvimento e a manutenção do ensino. Com relação ao atendimento ao aluno, a Constituição previa, no Art. 208, inciso VII, que esta deve ocorrer “em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Após as primeiras eleições diretas, o país, por viver grave crise econômica e elevadas taxas inflacionárias, teve de conter uma série de gastos, e os principais cortes atingiram o sistema educacional, o que ocorreu nos primeiros anos do governo Collor (de 1990 – 1992). Nesse período houve a redução drástica dos fundos para o financiamento do PNLD e, por este motivo, o Programa se ateve apenas ao ensino fundamental. No governo de Itamar Franco (1992 – 1994) o PNLD se manteve nos níveis atingidos no governo Collor, com pequenas melhoras (BRASIL, 2011).

Já no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 – 2002, aproveitando

a hegemonia obtida no Congresso pela coalizão de centro-direita, são aprovadas várias leis e medidas com grande repercussão na Educação. Destacamos a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e o Plano Nacional da Educação (OLIVEIRA, 2009). Nesse período houve transformações importantes no PNLD, como veremos.

As políticas neoliberais adotadas no governo FHC, segundo Azevedo (2004), implicaram a transferência ou divisão de responsabilidades dos poderes públicos com o setor privado. As reformas educacionais dos anos FHC seguem parte destes princípios, fomentando a criação de unidades de ensino particular, mas mantendo o Estado como provedor básico e articulador fundamental para o desenvolvimento educacional assegurado pela Constituição. Nesse contexto, as reformas para educação relacionadas ao PNLD seguiram com a extinção da FAE, em 1997, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De outro lado, o Programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir de forma continuada os livros didáticos. Com a extinção da FAE, o FNDE, vinculado ao MEC, passa a executar o PNLD com recursos oriundos principalmente do salário-educação (BRASIL, 2011).

No ano de 2000 é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do Programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Em 2001 o PNLD passa a distribuir livros didáticos em Braile para os alunos portadores de deficiência visual de escolas públicas (BRASIL, 2011).

Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, no ano de 2002 o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série e aos alunos de 5ª a 8ª série. Também são entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal.

Em 2002 a avaliação dos livros didáticos para PNLD passa a ser feita diretamente pelas universidades, com raras exceções, cabendo a SEB a coordenação geral do processo (BRASIL, 2011).

No ano de 2003 o PNLD passa a distribuir dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e a atender alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar a todos os estudantes do ensino fundamental com esse material pedagógico. São distribuídos, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, Educação de Jovens e Adultos e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular (BRASIL, 2011).

Em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, iniciou-se o Programa Nacional do

Livro para o Ensino Médio, visando a universalização de livros. No princípio foram atendidos mais de 1 milhão de alunos da 1ª série do Ensino Médio nas regiões Norte e Nordeste. Em 2005 as demais séries e regiões do Brasil também foram atendidas. Conforme dados do FNDE, em 2006 foram adquiridos 7,2 milhões de volumes, para serem utilizados em 2007 por 6,9 milhões de alunos, ficando 300 mil exemplares para compor a chamada reserva técnica.

No ano de 2007, seguindo a meta progressiva de universalização do livro para o ensino médio, o atendimento do livro didático amplia-se com a aquisição de livros didáticos de história e de química. A grade é completada em 2008, com a compra de livros de física e geografia, ocorrendo assim, distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares (BRASIL, 2011).

Foram investidos R\$ 221 milhões (OLIVEIRA, 2009) na distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série, 2ª a 4ª série, de reposição e complementação, e a todos os alunos de 5ª a 8ª série (BRASIL, 2011).

Em 2009, foram adquiridos 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume foi para as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (grade cheia) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação. Foram investidos R\$ 18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do PNLD para Alfabetização de Jovens e Adultos (BRASIL, 2011).

Novas regras de participação no PNLD foram ditadas pela Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a educação básica. A partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais passaram a ter obrigatoriedade de aderir ao Programa para receber os livros didáticos. A Resolução nº 10, de 10/3/2011 altera a Resolução nº 60/2009.

No ano de 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos e livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), além de livros de filosofia e sociologia, para serem usados em 2012 conforme previa a Resolução CD FNDE nº. 51 de 2009 (BRASIL, 2011).

1.3 O PNLD nos dias atuais: seleção dos livros didáticos e distribuição nas escolas

No âmbito do PNLD da atualidade, para que o livro didático chegue à sala de aula, faz-se necessário cumprir diferentes etapas, cada qual com seus critérios, como veremos a seguir.

A distribuição dos livros pelo Programa é antecedida por uma etapa de triagem e avaliação da qualidade desse material, por especialistas. Os resultados dessa avaliação são publicados pelo FNDE no seu sítio na internet na forma de um Guia do Livro Didático. O mesmo material impresso é enviado às escolas cadastradas no censo escolar. O Programa prevê que o Guia seja utilizado na orientação do processo de escolha do livro pelo professor.

Cumpridas as primeiras etapas de seleção dos livros e produção do Guia, são chamadas a participar do processo as secretarias de educação estaduais e municipais. Elas serão orientadas no sentido de cumprir diferentes tarefas a fim de garantir a escolha do livro pelo professor e a chegada desse material na escola.

O acesso dos livros didáticos pelas escolas é feito mediante um processo que se inicia quando os professores são chamados a avaliar e selecionar os livros didáticos que serão adotados por ele por três anos. Findada esta avaliação, as obras escolhidas são encaminhadas e solicitadas ao FNDE, que, posteriormente, as encaminha às escolas, antes do início do ano letivo (BRASIL, 2011).

A logística de distribuição dos livros didáticos envolve a participação dos Correios, que instalam postos avançados dentro das editoras, de modo a conferir agilidade à entrega desse material. Com os livros em poder do Correios, começa a contar o prazo de entrega, que é de 30 dias a partir da data de postagem, utilizando-se da modalidade AR (Aviso de Recebimento), a fim de garantir a entrega ao destinatário final. Os Correios efetuam a entrega dos livros diretamente nas escolas públicas urbanas, e nas escolas rurais os livros são entregues nas Secretarias municipais de educação ou nas Prefeituras para posterior encaminhamento. Em paralelo a esta distribuição, o FNDE/MEC envia uma carta (na cor azul) contendo orientações sobre o recebimento e a conferência dos livros. Em casos de falta ou sobra dos livros, as escolas podem recorrer ao Siscort ou às Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação para averiguarem a disponibilidade nos acervos nas escolas próximas (BRASIL, 2011).

As etapas previstas no processo de seleção dos livros por especialistas e a posterior escolha pelos professores estão sintetizadas no Quadro 01.

Quadro 01: Etapas de Seleção e Escolha dos Livros Didáticos

Etapa	Instâncias envolvidas e responsáveis	Observações
Publicação do Edital para inscrição das obras	FNDE	As inscrições são feitas pela internet.
Triagem das obras	IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo	É analisada a qualidade física do livro, por meio de coleta de amostras.
Avaliação pedagógica dos livros	SEB e, desde 2002, tem participação direta de universidades diversas de acordo com a área.	
Produção e distribuição dos Guias de Livros Didáticos às escolas.	SEB e FNDE	Desenvolvimento do Guia pela SEB/MEC e FNDE/MEC. O Guia é entregue em meio magnético ou ótico, é produzido por gráfica vencedora de licitação.
Escolha dos livros	Escolas	
Processamento das demandas	FNDE/INEP	Parceria INEP/FNDE – Prévia do censo escolar.
Habilitação dos detentores dos direitos autorais	FNDE	Comissão especial de habilitação/ Habilitação jurídica e fiscal dos títulos das obras.
Negociação / Aquisição	FNDE / Editoras	Comissão especial de negociação/ Desenvolvimento próprio de negociação com as editoras- SINED
Produção	Editoras	
Logística de operação	FNDE/ ECT	FNDE e correio (ECT)
Monitoramento da distribuição nos Estados	FNDE	
Campanhas de conservação e devolução	FNDE	Veiculação de campanhas nacionais para conservação e devolução do livro ao término do ano letivo.

Fonte: CASSIANO, 2007. p 68.

1.4 Destacando algumas análises críticas sobre o PNLD

Para Silva (1983), o livro didático faz parte de uma política que visa o fornecimento de material de qualidade para as camadas populares, com objetivos de reduzir os índices de reprovação, desigualdades sociais e educacionais na sociedade brasileira. De acordo com Freitag et al. (1989), a política do Livro Didático, desde seu início, teve a marca de ser voltada para a criança economicamente desfavorecida, mas foi justamente no governo militar que ela caracterizou-se como uma política assistencialista, o que persiste durante o

período da República. A crítica a essa política, segundo Oliveira (2009), diz respeito ao fato de que seria mais fácil para o governo investir em Programas de caráter assistencialista do que buscar as verdadeiras causas dos problemas e as formas de superação das contradições das desigualdades sociais.

Segundo Höfling (2000), o PNLD é sistematicamente mencionado e usado politicamente para atestar o sucesso da política educacional brasileira. Trata-se de um programa de proporções imensas que envolvem em seu planejamento e implantação questões também relevantes. Para a autora, a descentralização de sua execução é fundamental pela amplitude e pelo caráter que assume no âmbito da política educacional. Reconhece como positivas as várias iniciativas do MEC em relação ao PNLD. A descentralização pretendida em relação ao PNLD é tida como uma conquista a ser atingida pelos diferentes níveis das políticas educacionais. Contudo, argumenta que a forte presença de setores privados, neste caso, os grupos editoriais, na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático, pode comprometer o programa e a própria conceituação de uma política social e seus contornos democráticos. E assinala:

No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período. (HÖFLING, 2000, p. 164)

Pensando nos agentes envolvidos em um programa como o PNLD (especialistas e técnicos do MEC, do FNDE, autores de livros didáticos, editores, professores, alunos), seguramente é possível indicar os grupos editoriais privados como o setor mais organizado, com canais estabelecidos, para fazer valer suas posições e seus interesses (HÖFLING, 2000, p. 167).

De acordo com Santos (2007), existe uma tensão criada na escola com a instituição de uma política pública que é por vezes determinista e burocrática. Para a autora, ao indicar os livros que podem chegar à escola, o MEC está antecipadamente eliminando títulos que consideram inadequados, sem considerar a prática desenvolvida na escola e ao mesmo tempo destitui com esta ação a autoridade do professor.

O Programa Nacional do Livro Didático, tanto no aspecto de distribuição de livros, quanto em todas as suas esferas de organização e história, constitui-se, segundo

Höfling (2000), também como uma estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro na perspectiva de suprir uma demanda de caráter obrigatório, sugerida pelo artigo 208 da Constituição Federal, exatamente ao mencionar o atendimento ao educando no Ensino Fundamental, através de Programas suplementares de material didático, transporte, alimentação, e também assistência à saúde.

Assim, o PNLD é uma política facilitadora para as ações, no entanto precisa de alguns ajustes tanto em sua funcionalidade, bem como para com os PCNs. Neste sentido, Mantovani (2009) afirma que se vivem em função das editoras, estas fazem os livros de acordo com o PCNs e, no entanto, existe conflito em relação às atribuições exigidas no PNLD.

De acordo com Freitas (2010), para minimizar o descompasso entre as expectativas do PNLD e a dos docentes, o MEC deve incentivar a discussão sobre o livro didático nos cursos de licenciatura e apoiar pesquisas sobre o Livro Didático, de modo a reduzir o distanciamento que há sobre a política do livro em suas etapas com a realidade escolar. E assinala:

A política do livro didático tem por objetivo elevar a qualidade do ensino fundamental brasileiro visando o exercício da cidadania. Isto se reflete nas relações do Programa com o campo escolar, em particular com os professores, atores importantes na operacionalização dos processos de avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos (FREITAS, 2010, p. 61- 62)

Cassiano (2007), em suas considerações sobre o Programa, menciona que este surge com a pura intenção de mudança. Primeiramente a nomenclatura, pois assim se distanciaria dos programas elaborados e dirigidos pelos governos anteriores, e depois para suprir a legislação constitucional. Ao analisar a prescrição legal que norteou o PNLD encontra dois documentos chave (Educação para todos: caminho para a mudança de 1985 e Plano decenal de educação para todos de 1993) que, em momentos diferentes, desassociaram dos programas anteriores. O primeiro abriu as portas para a criação do PNLD e o segundo é o compromisso brasileiro assumido perante as Nações Unidas. Para a autora essas mudanças revolucionaram o mercado do livro didático no Brasil.

O Programa pode ser visto por prismas diferenciados, quando analisado como forma de política pública. Por se tratar de obrigatoriedade constitucional, ele pode ser compreendido como uma política de Estado e considerado ponto de partida para a melhora do sistema educacional para o longo prazo. Mas também pode-se analisá-lo como política de Governo, na qual os investimentos em educação são uma boa plataforma de projeção deste

frente à população e às entidades internacionais que veem com bons olhos ações que elevam o nível educacional da população. Sob esses dois prismas, vemos um ponto comum, que são as fontes financiadoras, seja a indústria da educação (estados, municípios e empresas privadas que investem na educação) e as editoras (produtoras de materiais didáticos) em um segundo plano.

Cassiano (2007) aponta a entrada do capital internacional no mercado editorial, aplicando recursos na produção de materiais didáticos. A autora assinala ainda que o apoio do Banco Mundial tornou o mercado editorial brasileiro mais atrativo. Neste ponto temos a ligação econômica financeira que sustenta todos os programas de cunho educacional. O Estado e seu poder de compra, que precisa investir no setor educacional, e a indústria da educação que quer o estado investindo no setor. Há um claro casamento de intenções, portanto, entre educação e indústria do livro.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Este capítulo apresenta formulações teóricas que nos servirão de base para discutir as ações do professor no que diz respeito a escolha e o uso do livro didático. Temos como convicção a importância da formação do professor para a participação nesse processo.

Entendemos a formação docente como um *continuum*, que se inicia bem antes dos cursos destinados a esse fim, e se prolonga por toda a vida profissional do professor. Assim, quando estudante, o futuro professor já estará construindo, mediante aprendizagem por observação, as ideias, crenças e percepções que orientarão suas escolhas e modos de agir como docente. Visto dessa forma, as aprendizagens da docência ocorridas nessa fase poderão nortear o uso e a escolha do livro didático, quando professor.

Ao longo da sua formação, o professor irá compor um conjunto de saberes sobre a docência (saber disciplinar, pedagógico, da experiência, entre outros) os quais serão requisitados e mobilizados no exercício da sua profissão (TARDIF, 2002). O trabalho do professor, contudo, não é condicionado apenas pelos saberes adquiridos na sua formação inicial ou quando estudantes no ensino médio ou fundamental. Entendemos que outros fatores, tais como a própria escola (como espaço social e de relações de poder) em que atua, as condições de trabalho (o salário, a estrutura física e pedagógica da escola, as expectativas que tem em relação a sua profissão), as fases do ciclo de vida profissional em que se encontra o professor modulam a prática docente e, portanto, incidem sobre os processos de escolha e uso do livro didático. Essas questões serão explicitadas nesse capítulo.

2.1 Formação de professores: alguns apontamentos

O conceito de formação possui um caráter polissêmico e pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, dependendo da área que o toma como objeto de estudo e do período histórico e o paradigma em que está situado.

Na atualidade, a palavra formação, na perspectiva da Formação de Professores tem significado próprio, não podendo ser confundida com outros termos que lhe são correlatos. É preciso considerar que o conceito de formação possui sempre uma dimensão pessoal que se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita uma relação restrita ao âmbito da técnica. É importante também que seja levada em conta a responsabilidade que tem o indivíduo pela própria formação, necessitando por isso buscá-la e facilitá-la de forma ativa, reflexiva e crítica (MARCELO GARCÍA, 1999).

Nessa direção, Bragança (1997) concebe a formação docente como um processo que se institui ao longo da história de cada sujeito ensinante, no entrecruzamento de sua existência pessoal, familiar, profissional, religiosa etc.

Tardif (2002) considera a formação do professor como um processo contínuo (*continuum*), uma aprendizagem por toda a vida, incluindo aprendizagens obtidas em cursos de formação inicial e continuadas, como também da própria prática pedagógica (da trajetória profissional docente), que não se iniciam e nem se esgotam nos espaços e tempos. Ainda para o autor, a formação inicial (em cursos voltados para o magistério) não oferece “produtos acabados”, mas é a primeira fase de um longo e diferenciado processo.

Marcelo Garcia (1999) classifica as práticas formativas em três tipos: autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação refere-se aos esforços do sujeito (independente ou autônoma) na administração de sua formação, capturando o controle sobre os objetivos e as metodologias de estudo no seu processo formativo. Já a heteroformação refere-se a um tipo de prática formativa que se organiza e desenvolve a partir de fora (especialistas), ou seja, exteriormente ao sujeito. A interformação refere-se a um processo de interação entre aqueles que se formam e aqueles que já se encontram formados.

Feiman-Nemser (1982) refere-se à formação docente destacando quatro momentos particulares desse processo: pré-formação, formação inicial, iniciação a docência e formação permanente. Explicitaremos, a seguir, como o autor concebe cada fase e incluiremos em cada etapa ideias de outros autores que consideramos congruentes com as defendidas pelo autor.

a) A fase de *pré-formação* refere-se às experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos - um conjunto de experiências e representações que o professor possui e que poderão influenciar, de forma (in)consciente, o seu percurso formativo, e concretamente, a sua prática profissional.

Outros autores, como Marcelo Garcia (1999), também apontam esse momento como importante na formação do professor. Para Marcelo Garcia (1999), esta fase pode ser

assumida de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente a prática do professor.

Levando em consideração o conceito de habitus, de Pierre Bourdieu, podemos compreender melhor essa questão. Para Bourdieu (1983) o habitus (matrizes de percepção, apreciação) está na origem de muitas de nossas ações e ele é construído nas condições diferentes de existência de cada um e em cada ciclo de nossas vidas. O habitus influencia as diferentes práticas sociais (escolhas, usos, consumos de diferentes produtos, concepções, preferências etc). Em outros termos, o que regula nossas práticas é social e historicamente construído nos espaços sociais que frequentamos (na instituição familiar e escolar, principalmente).

Muitas práticas são, pois, comandadas pelo habitus que foge ao controle voluntário. Por exemplo, é possível que os professores, quando usam o livro didático em sala de aula, o façam em função dos esquemas de percepção construídos anteriormente, no espaço social escola, ao usarem esse material quando estudantes.

b) A fase da *formação inicial*: refere-se à etapa de preparação formal para ser professor, ocorrendo em uma instituição específica de formação. O futuro professor adquire conhecimentos pedagógico e disciplinar, bem como das práticas de ensino.

Pérez-Gómez (1998), considerando as contribuições de Zeichner (1993) e de Feiman-Nemser (1982), propõe uma classificação para as tendências verificadas em relação à formação inicial do professor, a qual sintetizamos no Quadro 2.

Para Tardif e Lessard (2004), os cursos de formação oferecidos aos professores são normalmente programados de acordo com um modelo aplicacionista, no qual os estudantes têm, numa primeira fase, as disciplinas e só depois é que têm um estágio para aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas. Assim, os pesquisadores produzem conhecimento que é transmitido nos cursos de formação de professores e os formadores transmitem-nos aos estudantes para que estes, no futuro, apliquem tais conhecimentos na sua prática. Este modelo aplicacionista apresenta alguns problemas como, por exemplo, ser idealizado segundo uma lógica disciplinar sem relação entre as disciplinas, a ideia de que “aprender” é conhecer e não é “fazer”, além de considerar que os alunos são espíritos virgens, não se tendo em consideração as suas crenças e representações anteriores.

c) Fase de *iniciação a docência*: corresponde aos primeiros anos de exercício profissional, com forte implicação na formação do professor. Nesse período do início da docência, marcado por tensões e instabilidades, o professor também se forma, uma vez que (re)constrói ideias, concepções e aprendizagens sobre a docência que podem guiar suas ações por toda a vida profissional.

Quadro 02: Tendências na formação do professor

Perspectivas Concepções	Acadêmica	Técnica	Prática	Reflexão na prática para a reconstrução social
Ensino	Processo de transmissão de conhecimentos e cultura historicamente acumulados pela humanidade	Uma ciência aplicada	Atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, determinado pelo contexto.	Atividade crítica, uma prática social saturada de opções, valores, e que se realizam ao longo de todo o processo ensino aprendizagem
Professor	Especialista em diferentes disciplinas	Um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de atuação.	Um artesão, artista ou profissional que desenvolve sua sabedoria experiencial e criatividade.	Profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender os processos de ensino-aprendizagem e o contexto em que o ensino ocorre
Formação do professor	Vinculada estreitamente ao domínio das disciplinas	Modelo de treinamento baseado nas competências.	Baseia-se prioritariamente na prática, para a prática e a partir da prática	Igualdade, justiça e emancipação social nos processos de ensino e nos programas.

Fonte: Quadro elaborado por A. I. Perez Gómez (1998), com base em Van Mannem (1977).

Desde os trabalhos pioneiros de Veenman (1984) e Huberman (1992), inúmeras pesquisas têm mostrado e caracterizado o “choque de realidade” pelo qual passa o professor ao enfrentar os desafios de um cotidiano escolar que se distancia daquele que idealizava e esperava encontrar ao ingressar na profissão. Assim, é fundamental que se proporcione ao iniciante o apoio de que necessita a fim de auxiliá-lo a superar os obstáculos que se apresentam no ingresso de sua vida profissional, os quais, por melhor que tenha sido a sua formação inicial, ele não se sente ou está preparado para enfrentar. (Enfatizaremos essa fase da formação do professor em outra seção deste capítulo).

Como última fase citada por Feiman-Nemser, temos a *formação permanente* que inclui todas as atividades de formação oferecidas pelas instituições ou buscada pelos próprios professores ao longo de sua carreira, permitindo assim, o seu constante desenvolvimento profissional.

Para Marcelo Garcia (1999), a formação continuada pode ser definida como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem. Segundo o autor (1999), esta fase tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. De acordo com

Schön (2000), quando se fala em formação continuada, ela não deve trazer apenas atualizações de conteúdos, mas disponibilizar um espaço e tempo para reflexão sobre e para a prática docente, bem como o aprofundamento teórico e metodológico da graduação quanto o do próprio professor se admitir como um pesquisador da sua própria prática.

Candau (1996) destaca três principais tendências para repensar a formação contínua. São elas: a escola de educação básica como o lócus nas ações de formação contínua; os saberes docentes como referência de todo e qualquer processo de formação contínua, e a terceira, as diferentes etapas de desenvolvimento profissional docente a serem consideradas nos processos de formação contínua. Destacaremos, para este trabalho, a segunda e a terceira tendências pelo fato de enfocarem os saberes da experiência e sua importância na formação, bem como o ciclo de vida profissional do professor (os diferentes momentos de sua carreira profissional). A autora afirma que o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, com destaque para o saber da experiência, são de fundamental importância no processo de formação contínua. É a partir do saber da experiência que os professores dialogam com as disciplinas e com os outros saberes, como é o caso do saber curricular, avaliando a formação inicial, planos e reformas que lhes foram propostos. Ainda segundo a autora, as diferentes etapas de desenvolvimento profissional em que se encontram os professores nos fazem pensar em uma formação contínua como um processo complexo e heterogêneo. As necessidades, problemas, desafios enfrentados pelos professores não são os/as mesmos/as nos diferentes momentos de sua carreira profissional, e por este motivo, não devem ser tratados igualmente nesses processos formativos.

A diversidade com que a temática da formação contínua é abordada está associada à multiplicidade de conceitos e denominações que a envolvem e está sintetizada no Quadro 03.

Diante de várias terminologias relacionadas à formação continuada, para Nóvoa (1992) as que têm se apresentado com mais coerência são aquelas que aliam o reconhecimento e a valorização do saber docente e que se fundamentam nas diferentes necessidades de formação considerando o ciclo de vida profissional em que se encontra o professor; elegendo parcerias entre a universidade e escola como um lócus de formação continuada.

Quadro 03: Termos empregados para a formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Esta associada à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes a educação bancária.
Formação continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já possuem.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88-89).

2.2 Saberes da docência

A formação do professor é também discutida tomando-se como referência os saberes necessários ou os saberes mobilizados na docência. O professor faz uso de determinados conhecimentos no exercício de suas funções (entre estas, a escolha e uso do livro didático). Trazemos, nesta seção, autores que tratam dos saberes docentes, a fim de nos auxiliarem, no campo empírico de nossa pesquisa, a identificar os saberes mobilizados pelos professores ao escolherem o livro didático e ao utilizá-lo em sala de aula.

A discussão sobre a temática dos saberes profissionais dos professores surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, no momento em que as questões sobre a profissionalização do ensino se tornam presentes e se busca compreender os conhecimentos relacionados à prática pedagógica para legitimar a profissão. Desde então, essa temática tem sido abordada sob diferentes perspectivas.

Da literatura internacional, repercutem no Brasil as ideias de Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Lee Shulman que assinalam a importância do profissional professor ser formado sob o amparo de saberes e competências tirados da análise da prática pedagógica.

Nesta seção, serão apresentadas algumas ideias desses autores, em especial as relacionadas aos diferentes tipos de saberes profissionais, os quais nos orientarão na tarefa de identificar os saberes mobilizados pelos professores nos processos de escolha e uso do livro didático.

O que são saberes docentes?

Para Tardif (2002), os saberes são um conjunto de habilidades e estratégias das quais os professores utilizam-se durante a prática educativa como um recurso para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e que são construídos ao longo da vida. Esses saberes são provenientes de diversas fontes, durante as trajetórias de vida pessoal e profissional. O saber dos professores, portanto, é um saber social e está relacionado com a pessoa e a identidade dele; com sua experiência de vida, história profissional, relações com os alunos em sala de aula e com outros atores sociais como um processo. Segundo Tardif et al (1991), esses saberes são pessoais de cada professor, são procedentes da biografia de cada um, de seu percurso nas instituições de formação escolar e profissional, de sua vida pessoal, da experiência cotidiana na profissão, na sala de aula e na escola.

Para Gauthier et al (1998), o fazer docente é um ofício feito de saberes e estes estão relacionados a um repertório de ensino. Esses saberes formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situação concreta de ensino.

De acordo com Shulman (2005), o conhecimento sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber fazer, compreender, para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual para que de fato seja considerada uma profissão.

Cada um dos autores mencionados caracterizou os saberes profissionais relacionados à docência. Uma síntese de suas propostas, isto é, as diferentes tipologias de saberes por eles descritas serão apresentada a seguir.

Os saberes discutidos por Tardif et al (1991) e Tardif (2000, 2002) podem ser

assim elencados:

a) Saber da formação profissional: conjunto de saberes conduzidos pelas instituições de formação de professores e articulados entre as ciências e a prática docente por meio da formação inicial ou contínua dos professores.

b) Saber disciplinar: saberes contidos na nossa sociedade e integrados nas universidades, sob forma de disciplina. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

c) Saber curricular: corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Tanto o saber curricular quanto o disciplinar surgem como produtos da tradição cultural e dos saberes sociais que se incorporaram com a prática docente por meio das disciplinas, dos programas e dos conteúdos transmitidos.

d) Saber experiencial: baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados.

No Quadro 04 estão relacionadas as fontes de aquisição dos saberes e os modos de integração no trabalho do professor, segundo Tardif (2000):

Quadro 04: Saberes: Fontes de aquisição para a integralização no trabalho docente

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.;	Pela história e pela socialização primária;
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados;	Pela formação e pela socialização pré-profissionais;
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.;	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores;
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, ficha, etc.;	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas;
Saberes provenientes de sua própria na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.;	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional;

Fonte: (TARDIF 2000, p. 215)

Gauthier et al (1998) ampliam a categorização de saberes de Tardif e propõem:

a) Saber disciplinar: conhecimento produzido a respeito do mundo e integrados a universidade sob forma de disciplinas.

b) Saber curricular: uma disciplina nunca é ensinada tal qual, sofre transformações para se tornar programa de ensino, produzidos por outras pessoas ou agentes das mais variadas disciplinas. Esse saber, muitas vezes, é transformado pelas editoras em manuais e cadernos de exercícios que acabam sendo utilizados pelos professores.

c) Saber das ciências da educação: conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança, etc.) e que são desconhecidos da maioria dos cidadãos comuns e dos membros de outras profissões.

d) Saber da tradição pedagógica: refere-se a um saber que transparece numa espécie de “intervalo da consciência”. Cada professor tem uma representação de escola mesmo antes de entrar nela, essa representação, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o seu comportamento.

e) Saber experiencial: a experiência e o hábito estão relacionados; a experiência torna-se a regra, é pessoal e privada, guardada nos segredos da sala de aula. Esse saber elabora jurisprudência, truques e estratégias, mas seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente.

f) Saber da ação pedagógica: o saber experiencial se torna saber da ação pedagógica a partir do momento em que se torna público, sendo testado e validado. A deficiência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, a experiência, e isso não o distingue do cidadão comum. Os saberes da ação pedagógica são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no repertório de saberes do professor, embora sejam, paradoxalmente, os mais necessários à profissionalização do ensino.

Shulman (2005) discorre sobre a base de conhecimento que o professor deve possuir. Algumas categorias de saberes são por ele discutidos:

a) Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, não se resumindo somente aos fatos e conceitos, mas a toda a compreensão dos processos de produção, representação e validação epistemológica. Isso requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

b) Conhecimento pedagógico do conteúdo: construído constantemente pelo docente ao ensinar a matéria, é enriquecido e melhorado quando se combinam com os outros tipos de conhecimentos. Abrange compreensão do que significa ensinar um tópico de uma

disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários a esse ensino. O professor, no decorrer do tempo, constrói um novo tipo de conhecimento em sua área específica que em conjunto com outros conhecimentos é aperfeiçoado e enriquecido.

c) Conhecimento curricular, representado pelos programas designados para o ensino de matérias e tópicos particulares de dado nível, pelos materiais instrucionais disponíveis com relação ao programa e por um conjunto de características que servem tanto como indicações quanto contra-indicações para o uso de um currículo particular, materiais ou programas.

d) Conhecimento sobre a docência: aquilo que o professor deveria saber-fazer, compreender para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual, a fim de que a docência seja considerada uma profissão.

e) Conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral) são aqueles princípios e estratégias gerais de direção e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina. Incide nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo as analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações de maneira que se torne compreensivo a todos. O conhecimento pedagógico do conteúdo também abrange o entendimento do que faz a aprendizagem de determinado tópico fácil ou difícil, bem como os entendimentos errôneos dos alunos e suas consequências na aprendizagem.

O Quadro 05 apresenta uma síntese com as classificações tipológicas baseadas no pensamento dos autores supracitados.

Quadro 05: Saberes da docência: concepções e tipologias em Gauthier, Tardif e Shulman

GAUTHIER	TARDIF	SHULMANN
“o ofício feito de saberes” construir teoria geral da pedagogia	Epistemologia da prática profissional dos professores ênfase nos saberes experienciais	Conhecimento que os professores têm do conteúdo de ensino e o modo como estes se transformam no ensino
Saber disciplinar	Saber disciplinar	Conhecimento do conteúdo da matéria
Saber curricular	Saber curricular	Conhecimento curricular
Saber das ciências da educação	Saber da formação profissional (ciências da educação)	Conhecimento pedagógico da matéria
Saber da tradição pedagógica	Saber da experiência	
Saber da ação pedagógica		
Saber da experiência		

Fonte: Adaptado de ALMEIDA e BIAJONE (2005), com contribuições de MEDEIROS (2005).

Desse elenco de saberes discutidos por Tardif, Shulman e Gauthier, faremos mais algumas considerações, recorrendo também a outros autores, relacionadas ao saber da experiência, uma vez que temos especial interesse nos “professores experientes” como sujeitos de nosso estudo.

O saber da experiência se constrói na realidade do trabalho diário do professor, bem como no contexto que se insere a sua trajetória pré-profissional, isto é, boa parte dos saberes docentes tem origem em sua própria história de vida, principalmente no período escolar (TARDIF, 2002). Desse modo, os saberes da experiência são formados por todos os demais saberes e constituem um elo entre o lugar e o dia a dia do trabalho do professor.

2.3 O ciclo da vida profissional: o professor iniciante e o experiente

Consideramos que o estudo do ciclo de vida dos professores nos servirá como um guia para compreender os momentos da vida profissional pelos quais os sujeitos de nossa atravessam, cujas vivências da realidade escolar influem na sua formação como professor, na sua postura e nas escolhas do dia a dia, nas interações com seus pares, nas ideias que constrói acerca da profissão, nas práticas em sala de aula. Nesse contexto também se inserem as relações que o professor estabelece com o livro didático.

O percurso profissional de cada professor pode ser entendido como resultado da conjunção de alguns processos. Em sua maioria, esses processos englobam o desenvolvimento pessoal (físico, intelectual, afetivo, social, vocacional, das capacidades, da personalidade), a profissionalização, a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de eficácia de ensino e de organização do processo ensino-aprendizagem, a socialização ocupacional (interativa, de adaptação ao grupo profissional e normativa) e a perspectiva de construção da identidade profissional (GONÇALVES, 2000; LOUREIRO, 1997; SILVA, 1997). Na trajetória profissional interferem o desenvolvimento biológico, os processos estruturais socialmente organizados, as dinâmicas institucionais e os aspectos complexos da individualidade específica de cada sujeito (CAVACO, 1990; 1999).

Diferentes fases da vida profissional foram estudadas por pesquisadores, dos quais destacamos, para este trabalho, os trabalhos pioneiros de Michael Huberman (1992) e Simon Veenman (1984).

Simon Veenman (1984) nos oferece grande contribuição teórica no que diz respeito aos primeiros anos de atuação do professor. A expressão “choque de realidade”,

cunhada pelo autor, indica o que vivencia o professor na rude realidade do dia a dia numa sala de aula e traduz os primeiros impactos da vida profissional do professor iniciante. Trata-se de um período que pode perdurar por um tempo mais ou menos longo.

O autor, citando Müller-Fohrbrodt (1978) e Cloetta e Dann (1978), distingue cinco categorias de manifestações indicadoras de choque de realidade: a) percepção dos problemas (ao perceber os problemas o professor manifesta queixas sobre carga horária, o cansaço, stress, angústia e frustrações); b) mudanças de comportamento (reporta-se às pressões externas e às mudanças de comportamento que elas provocam no professor); c) mudanças de atitudes (alterações no sistema de crenças do professor, por exemplo, mudança de uma atitude progressista para uma atitude mais conservadora em sala de aula); d) mudanças de personalidade (mudanças no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito); e) abandono da profissão (desilusão em grau máximo; é o maior indicador do choque com a realidade).

Para Veenman (1984) os primeiros anos da docência representam uma fase marcada por processos de aprendizagens muito baseada no ensaio e erro, na tentativa de o professor solucionar diversos problemas que o afligem, como: a) organização da disciplina; b) motivação; c) características individuais dos alunos e pais; d) e preocupação com a sua própria capacidade e maneira de ensinar.

Huberman (1992), em suas pesquisas sobre diferentes carreiras, verifica certas regularidades que o permitiram inferir as diversas fases que compõem o ciclo de vida profissional, inclusive a do professor. Para o autor, esse ciclo é um processo e não deve ser compreendido como uma série sucessiva de eventos pontuais, ou seja, não é linear. As fases da vida profissional atravessam diversas profissões, mas não são vivenciadas necessariamente por todos os indivíduos de uma mesma profissão, e nem nas sequências identificadas por Huberman. No que diz respeito aos docentes, o autor descreve sete fases que constituiriam a carreira.

A primeira fase, de iniciação, perdura por três anos, aproximadamente, e é marcada pela “exploração”, com estádios de “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência é identificada com

[...] o 'choque do real', a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou a me aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Já a 'descoberta' é o que permite suportar o estágio de sobrevivência. Traduz "o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional" (HUBERMAN, 1992, p.39).

Essa fase inicial pode ser vivenciada, pelo professor, como fácil ou difícil. Aqueles que a consideram fácil manifestam entusiasmo com a profissão e associam esse fato principalmente à manutenção de relações positivas com os estudantes e a escola. Os que a sentem como difícil reportam à fragmentação e intensificação do trabalho, à gestão da sala de aula, ao isolamento, às dificuldades com os alunos, às condições concretas de ensino (insuficiência de materiais didáticos, instalações etc.), entre outros. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira (HUBERMAN, 1992).

Como segunda fase, Huberman (1992) identifica a estabilização que se caracteriza pelos sentimentos de competência, autoconfiança, satisfação profissional e com o ensino. O professor se compromete com a profissão e está certo de sua escolha. Esse período dura de 4 a 6 anos.

A essas duas primeiras fases seguem-se outras, distinguindo o autor, em cada uma delas, dois polos de desenvolvimento profissional, traduzindo o grau de satisfação-insatisfação que os professores podem ter em cada fase. Um aspecto relevante do modelo de Huberman é a concepção implícita da possibilidade de mudança para o polo positivo, dos professores que anteriormente se encontravam mais próximos do polo negativo do desenvolvimento profissional (JESUS e SANTOS, 2004).

Em seguida à fase de estabilização vem a fase de diversificação ou fase de pôr-se em questão, dos 7 a 25 anos, caracterizada por maior motivação e dinamismo dos professores, que passam a buscar novos materiais didáticos e de avaliação, passando a se sentir em condições de tecer críticas ao sistema educacional. O pôr-se em questão é marcado por um período de autoquestionamento quando o professor passa a refletir sobre as decisões tomadas. Nesta hora, segundo Huberman (1992), a decisão sobre permanecer ou não na docência será influenciada pelas condições de trabalho na escola como também pelo sucesso obtido até então em sua carreira profissional.

Na fase seguinte, a da serenidade e do distanciamento afetivo, o professor pode apresentar uma maior capacidade de reflexão, devido a uma crescente sensação de serenidade e confiança na avaliação de colegas e diretores e a um distanciamento afetivo com relação aos alunos. Nessa mesma fase podem ocorrer conservadorismo e rigidez, associado às lamentações, sobretudo sobre os alunos e sobre a política educativa, ou, ao contrário,

distanciamento afetivo face aos alunos e às tarefas escolares, associado à serenidade e autoaceitação. O investimento profissional diminui, sobretudo porque os professores sentem que não têm que provar nada, nem aos outros, nem a si próprios. Nos estudos de Huberman (1992), essa fase situa-se entre 25-35 anos.

A última fase é de desinvestimento, entre os trinta e cinco e quarenta anos de serviço, quando é feito um balanço do passado profissional. O desinvestimento pode ser sereno, quando o professor não se lamenta, vivendo-a com plenitude e integridade, embora transfira os seus interesses para fora da escola. Mas pode ser amargo, se a retrospectiva profissional é feita com desilusão e frustração por não ter conseguido concretizar algumas ambições profissionais e já ser tarde para fazê-lo.

Para o professor, mais do que em qualquer outra profissão, os últimos anos de trabalho tornam-se um grande desafio. Além de o ciclo de vida profissional estar sendo concluído, há um teste da capacidade de desvinculação das responsabilidades profissionais e do próprio ambiente de trabalho (HOPF, 2002).

Os trabalhos de Huberman (1992) e Veenman (1984) inspiraram diversas pesquisas em diferentes países sobre a vida profissional do professor. Nessas pesquisas identificaram-se similaridades e particularidades com o que foi descrito por esses autores.

Tardif (2002) também discute o “choque de realidade”, ou seja, o impacto que sofre o professor iniciante quando enfrenta, pela primeira vez, a prática escolar e docente. De acordo com o autor, o professor, em geral, afirma que se sente relativamente seguro com o conteúdo, mas necessita de outros saberes para ensinar. Recorre muitas vezes à sua trajetória de formação inicial e não encontra compreensões entre a realidade escolar. Tem conhecimentos sobre a matéria de ensino e sobre a organização escolar e a didática, mas falta-lhe maior articulação desses componentes, especialmente diante do campo complexo e exigente que é a sala de aula.

Nessa mesma direção, Marcelo Garcia assinala:

[...] os primeiros anos de ensino são importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num certo espaço de tempo. Neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda na luta para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional (Marcelo Garcia, 1999, p. 13).

Gonçalves (2009) descreve o início da carreira docente como um tempo de até quatro anos, pautado pela luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a

carreira, pois falta ao professor preparação real ou suposta para o exercício da docência. Quando o determinante da entrada na carreira é a descoberta, esse período é vivido sem dificuldades, dada a convicção do professor de se sentir preparado para a docência, ainda que de forma aparente ou ilusória.

Para esse mesmo autor, a estabilidade oscila entre cinco e sete anos, mas, em alguns casos, pode chegar a dez anos. A estabilidade caracteriza-se por assumir a confiança de que são capazes de gerir o processo de ensino-aprendizagem, pela satisfação em relação ao trabalho desenvolvido e o gosto pelo ensino até então não pressentido. Entre oito a quatorze anos, o professor entra na fase da divergência na qual o desequilíbrio torna-se dominante. Isso leva alguns profissionais a continuarem o investimento de forma empenhada e entusiástica na carreira, procurando cada vez mais valorização profissional, enquanto outros alegam cansaço e saturação, deixando-se cair na rotina. A quarta fase é a da serenidade, entre os 15 e os 22 anos de carreira, caracterizada por uma calma, que é fruto da quebra total do entusiasmo profissional da etapa anterior, mais ainda por um distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão ponderada. Nesta fase, o sentimento dominante é a satisfação pessoal por saber o que faz e a convicção de que se faz bem o que por vezes já está alheio ao conservadorismo. Por fim, Gonçalves (2009) destaca a renovação do entusiasmo do interesse e o desencanto, que é a fase após os 23 anos de carreira; nesta fase há cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentadoria. Por outro lado, alguns profissionais parecem se reinventar, investindo na profissão, o que revela interesse renovado em continuar a aprender coisas novas a serem usadas na carreira.

Para Jesus e Santos (2004), a fase de estabilização ocorre entre os quatro e os seis anos de prática profissional, e significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o assumir da identidade profissional, implicando a rejeição de outras alternativas. É habitualmente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, pois foi encontrado um estilo pessoal de ensino e ocorre uma relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo àquilo que ocorre na sala de aula. Convém salientar que alguns professores estabilizam mais cedo do que outros e alguns nunca o fazem, uma vez que nunca se identificam definitivamente com a profissão docente.

2.4 Trabalho docente

A opção por trazer à tona essa temática deveu-se à nossa compreensão de que o trabalho do professor, tanto no âmbito das ações e tarefas próprias da profissão, como nas condições concretas em que estas são executadas (carga horária, remuneração, organização da escola, etc.), incidem no processo de escolha e o uso do livro didático. Nesta seção será abordada a questão do trabalho docente na perspectiva da sociologia do trabalho de Tardif e Lessard (2005) e das discussões de Contreras (2002) e Hypólito (1999) que fazem uma abordagem de viés marxista do professor como trabalhador num contexto de intensificação do trabalho docente e de proletarização.

Um tema recorrente do debate social brasileiro é, certamente, o da educação, seus problemas e perspectivas. Desse debate, um dos aspectos que vem sendo alvo de atenção nas últimas décadas é a profissionalização e o trabalho docente. Cunha (1999) conceitua profissionalização como a sucessão histórica e evolutiva de fenômenos que se realiza no contexto das relações sociais, e diz respeito ao conjunto de ações legitimadas como pertencentes à essência de um grupo profissional.

No âmbito do magistério, é possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a abrangência de um domínio de conhecimentos e competências específicos (WEBER, 2003), merece destaque “simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente” (TARDIF et al, 1998, p.27).

Nesse contexto, para Hypólito (1999), o discurso da profissionalização, em certa medida, reforça outro discurso muito comum sobre a natureza do trabalho docente: trata-se de um trabalho intelectual e, por isso, diferente do realizado por outros trabalhadores, o que reafirma, dentre outros argumentos, a posição de classe média do professorado.

A perda de prestígio da profissão, assim como da autonomia, a formação profissional deficiente e pouco relacionada ao exercício do serviço, a participação reduzida nos estabelecimentos escolares são algumas das questões da profissão docente na atualidade. No que diz respeito às práticas, os professores permanecem amarrados às práticas e métodos tradicionais de ensino. Assim, para Tardif et al (1998), as práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência levantam a questão da proletarização do trabalho docente.

Para Cunha (1999), um proletário é um trabalhador que perdeu o controle dos

meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho. Se o professor é instigado principalmente a realizar tarefas determinadas por estruturas superiores, a concepção da autonomia, tão necessária á profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de colonização (controle das ações docentes por meio da intensificação das atividades).

Quanto mais o controle do tempo e a intensificação de tarefas se produzem, mais se fragiliza a noção de profissionalização do magistério. Hypólito (1999) destaca que:

A luta por profissionalização tem-se confundido com a busca de fortalecimento e ampliação das práticas de autonomia docente e, simultaneamente, tem, num sentido mais amplo, embasado as práticas de resistência aos processos de proletarização do trabalho docente (p.92).

Com essa afirmação, Hypólito (1999) assinala que a análise do processo de profissionalização está vinculada à questão da proletarização, aos processos de desqualificação da profissão e da formação docente, com conseqüente rebaixamento salarial.

Nessa mesma direção, Contreras (2002) discute o tema proletarização dos professores no sentido de perda de controle sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia. Para o autor, os professores sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, as quais os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Tal como os operários, o seu trabalho estava voltado para a garantia do processo produtivo, e, para isso, se tornavam especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo, assim, a perspectiva do conjunto. Como produto final dessa atomização, verificam-se a perda da qualificação do operário e a perda de controle sobre o seu próprio trabalho.

Assim,

A degradação do trabalho, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração de suas diferentes tarefas e conquistas a que se deve dar lugar, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado “ao longo de dezenas de anos de duro trabalho” (APPLE e JUNGCK, 1990, p.154 citado por CONTRERAS, 2002).

Tardif e Lessard (2005) analisam o trabalho do professor a partir de outra perspectiva, mais relacionada às tarefas que lhes confiadas. Os autores definem condições de trabalho dos professores como variáveis que permitem caracterizar certas dimensões

quantitativas do ensino, como por exemplo, o tempo e trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.

Quando os autores falam das condições de trabalho, não se referem ao docente, isolado na sala de aula, como forma de definir o lugar da sua competência profissional, mas estamos destacando o ambiente escolar, onde a escola não pode ser vista como apenas um espaço físico, mas como um espaço social que define como o trabalho docente é repartido e realizado, planejado, supervisionado e que se traduz em rotinas organizacionais relativamente estáveis.

Considerando o trabalho que cada professor exerce e a sua função no “espaço privado da classe”, na relação com seus alunos, vale destacar o papel público que ele exerce na coletividade de trabalho e na escola. Essa coletividade suporta aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, etc.) e informais (conversa na sala de professores, troca de ideias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores, etc.) (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 184).

Tardif e Lessard (2005) destacam que a análise do trabalho docente “não deve limitar-se a descrever as categorias oficiais, mas deve empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas”. Portanto, a noção de carga de trabalho está relacionada a fatores materiais e ambientais, sociais, ligados ao objeto de trabalho, organização do trabalho, exigências formais e burocráticas bem como o modo que este professor lida e as estratégias que elaboram. A carga horária pode ser entendida sob duas maneiras, portanto: do ponto de vista administrativo (definida em conteúdos, organização escolar em função da norma, decretos e leis) ou sob as exigências do trabalho cotidiano, demonstrando, muitas vezes, a diferença de tarefa entre o real e o ideal no processo de trabalho docente. Nas condições de trabalho, vale destacar o tempo e trabalho diário, semanal e anual, bem como a obrigatoriedade da presença em classe.

Estabelecendo alguns critérios de análise referente às condições de trabalho dos professores, destacamos:

a) Organização do processo de trabalho docente e estruturação das atividades escolares, bem como eventos e festas que compõe o calendário escolar. O professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas, tais como: recuperação, atividades para escolares, tutoria, vigilância, conselheiro pedagógico, liberação para as atividades sindicais, encontros com os pais, o aperfeiçoamento (TARDIF e LESSARD, 2005);

b) Distribuição dos conteúdos escolares pelos horários e jornadas de trabalho de cada professor, sendo que, muitas vezes, devido aos baixos salários oferecidos no ensino, muitos professores complementam sua carga horária em outras escolas, precisando dobrar ou triplicar a carga horária para receber um salário razoável;

c) Procedimentos didático-pedagógicos que devem ser cumpridos na escola, muitas vezes, colocado como regras a serem cumpridas ou até mesmo, como afirmam Tardif e Lessard (2005), a falta de recursos, de tempo e escassez de instrumentos pedagógicos são fatores mencionados pelos professores como as maiores dificuldades encontradas na profissão;

d) Tempo de trabalho que cada professor disponibiliza para correções de trabalhos e de avaliações, preparo das aulas, deveres de casa, organização de documentos são categorizadas por Tardif e Lessard (2005) como tarefas escolares fora das horas normais de trabalho e muitas vezes, invisíveis a escola;

e) Enturmação: Para os autores, muitas vezes o professor está isolado e não pode contar com mais ninguém, a não ser consigo mesmo.

Na atividade docente, pelo que se pode perceber, ocorre uma invasão do tempo e do espaço extraescolar no trabalho destinado à sala de aula. Com todas estas tarefas, a docência foi se tornando um trabalho extenuante e mais complexo ao longo do tempo.

Devido a todas as condições precárias de trabalho, às exigências e à sobrecarga das atividades, pode-se falar em intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995; CUNHA, 1999; HYPÓLITO, 1999).

Segundo Apple (1995), a intensificação é acompanhada de processos como a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho tendo como características a destruição da sociabilidade, o aumento do isolamento e a dificuldade no lazer.

Como, muitas vezes, os professores não têm tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos fica mais fácil, ao professor, lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados. Como consequência desta atitude, o professor acaba perdendo a autonomia no uso do tempo e nas decisões de seu campo de trabalho (CUNHA, 1999).

Nesse contexto de proletarização e intensificação do trabalho docente, convém refletir se podemos falar em autonomia do professor. Para Contreras (2002), sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: a) mensagem de resistência, de denúncia e de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser

realmente educativo, ou b) uma emboscada para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, os problemas que enfrentam são só deles.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Visando encontrar respostas às questões formuladas, nossa investigação foi estruturada com base nos princípios teóricos e metodológicos das pesquisas de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2010) este tipo de pesquisa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas de pesquisa qualitativa. As pesquisas dessa natureza são utilizadas, ainda segundo a autora, no estudo das percepções e opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Partimos, assim, da ideia de que há relações entre o mundo real e o sujeito, cujo vínculo é indissociável. Nossa pesquisa está situada em espaços sociais - a escola, e a interação desta com os sujeitos professores. O fenômeno social focado nessas relações são os processos de escolha e uso de livros didáticos pelos professores no espaço escolar.

Dessa forma, encaminhamos nosso trabalho como um estudo descritivo e explicativo. Esses estudos, segundo Gil (1999), têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, e tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

3.1 Em busca dos sujeitos da pesquisa

Definido o tema e a natureza da pesquisa, iniciamos o processo de reconhecimento do campo empírico. Escolhemos a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Essa escolha teve, a princípio, razões de ordem operacional: a proximidade

geográfica com o campo empírico e o fato de a SEMED/Campo Grande ter se mostrado sensível às propostas de pesquisas do PPGE/UCDB. Isso facilitaria a obtenção da autorização para a execução do trabalho e o posterior encaminhamento ao Comitê de Ética no tempo determinado para a conclusão do Mestrado. A opção pelos sujeitos professores das séries finais do ensino fundamental teve como propósito tornar coincidente o nosso cronograma da pesquisa com o da agenda do PNLD/2010: esse ano seria voltado para a escolha do livro didático do ensino fundamental. Já a opção pelos professores de ciências deveu-se a interesses pessoais (esse grupo tem afinidade com a área de formação inicial da pesquisadora) e acadêmicos (a constatação, mediante levantamento prévio, da escassez de trabalhos com essa temática, nessa área).

Autorizada a execução da pesquisa pelo Comitê de Ética, o primeiro passo foi a aproximação com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e suas divisões, com objetivo de conhecer a sua estrutura e organização em relação ao PNLD. Verificamos que nesta Secretaria havia um Núcleo do Livro Didático responsável pelo encaminhamento dos procedimentos de escolha dos livros junto às escolas. Foi no Núcleo, nas primeiras conversas com a coordenadora, que começamos a esboçar os pontos a elucidar nesse setor, nas escolas e em relação a participação dos professores nesse processo.

Nessa primeira visita ao Núcleo foi possível obter informações sobre as relações desse setor com o PNLD. Havia funcionários com mais de 10 anos na função. Nessa condição, presumíamos que eles detivessem um volume de informações qualificadas acerca da história e do envolvimento da SEMED com as instâncias ligadas ao MEC/PNLD, bem como às relações com a escola e o professor durante o processo de escolha do livro didático. Assim, solicitamos a participação de dois técnicos em nosso trabalho.

Ficamos sabendo, nesse primeiro encontro com os técnicos, da agenda de reuniões com os diretores, coordenadores e professores das escolas, com vistas a deflagrar as ações do PNLD/2010.

Nesse mesmo ano pudemos participar de uma reunião com os professores de ciências do Ensino Fundamental, organizada pelos técnicos do Núcleo, para tratar do tema da escolha do livro didático, na edição de 2010 do PNLD. Nessa reunião estavam presentes 28 professores que assistiram a uma palestra a respeito do mercado editorial, o livro didático, o PNLD, sua história, funcionamento, importância da participação do professor. Ao final, foi feita uma breve explanação dos objetivos de nossa pesquisa e solicitada a adesão dos professores presentes. Levantamos, então, os primeiros dados dos possíveis participantes de nossa pesquisa: o nome de cada professor, o tempo aproximado de magistério, as escolas onde

trabalhavam e os telefones para contato.

Nesse primeiro encontro identificamos quatro professores com menos de cinco anos de magistério e seis com mais de vinte anos, os quais se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Os experientes indicaram outros colegas para compor o grupo dos sujeitos pesquisados. Já os iniciantes não fizeram indicações e, assim, fomos a busca de outros sujeitos partindo dos dados do cadastro de professores na SEMED/Campo Grande. Nesse cadastro foram identificados mais quatro iniciantes e assim chegamos a um total de oito. Assim, optamos por igualar o número de experientes na pesquisa.

3.2 O perfil dos professores participantes da pesquisa

O quadro de docentes da SEMED/Campo Grande apresenta-se atualmente da seguinte forma: 49% são Graduados, 47,60% são Especialistas e 1,39% são Mestres. Dos 5.651 professores que atuam nas escolas municipais, 3.740 são efetivos e 1.911 são convocados. Desse total, 130 são professores de ciências do 6º ao 9º anos (CAMPO GRANDE, 2011).

Entre os dezesseis selecionados encontramos professores iniciantes e experientes atuando em distintas realidades. Identificamos professores em escolas rurais e urbanas, sendo estas em bairros mais centrais e com maior infraestrutura, como também em bairros periféricos, ou seja, mais afastados da cidade e mais carentes de recursos e que atendem à população de baixa renda. Das escolas do meio rural, somente um professor participou desta pesquisa.

Todos os professores participantes de nossa pesquisa são licenciados e bacharéis em Ciências Biológicas ou em Biologia, tendo alguns deles concluído algum curso de pós-graduação. O tempo de atuação como professores de ciências varia entre 3 e 5 anos para os iniciantes, e de 21 a 25 anos para os experientes. Alguns estavam lotados há apenas um ano na escola onde os encontramos por ocasião da pesquisa, enquanto outros já estavam há 21 anos em uma mesma escola (Quadro 06).

Quadro 06: Perfil dos professores participantes da pesquisa quanto à formação, tempo de magistério e de atuação na escola

PROFESSOR	FORMAÇÃO	Tempo de atuação na escola	Tempo como professor de ciências
Professor I -1	Graduação em Biologia	2 anos	3 anos
Professor I -2	Graduação em Ciências Biológicas	2 anos	3 anos
Professor I -3	Graduação em Ciências Biológicas	2 anos	5 anos
Professor I -4	Graduação em Ciências Biológicas	1 anos	3 anos
Professor I -5	Graduação em Ciências Biológicas	3 anos	5 anos
Professor I -6	Graduação em Biologia	1 ano	3 anos
Professor I -7	Graduação em Biologia	2 anos	3 anos
Professor I -8	Graduação em Biologia	2 anos	3 anos
Professor E-1	Graduação em Ciências; Habilitação em Biologia; Especialização em Zoologia	13 anos	23 anos
Professor E-2	Graduação em Ciências Biológicas	1 ano	20 anos
Professor E-3	Graduação em Biologia, Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional	6 anos	25 anos
Professor E-4	Graduação em Biologia, Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional.	15 anos	23 anos
Professor E-5	Graduação em Biologia	13 anos	23 anos
Professor E-6	Graduação em Biologia	10 anos	24 anos
Professor E-7	Graduação em Biologia	14 anos	21 anos
Professor E-8	Graduação em Biologia	21 anos	24 anos

Fonte: Elaboração própria. Dados fornecidos pelos professores entrevistados.

A carga horária destinada às aulas de ciências é de 2h/aulas semanais. A cada 20 horas de trabalho, o professor tem aproximadamente 50 minutos destinado a atividades de planejamento, programação das aulas, elaboração de materiais, organização da matéria, pesquisa, leituras e reflexões.

A maioria dos iniciantes na REME não pertence ao quadro efetivo da escola. Quase todos são concursados, mas desde 2005 não há novas efetivações de professores na REME. Eles dividem seu tempo de trabalho entre escolas da Rede Municipal, Estadual e/ou particulares. Os experientes são todos efetivos e são lotados na Rede Municipal, geralmente com 40 horas aulas, ou seja, carga horária completa.

3. 3 Procedimentos e Instrumentos de pesquisa

Para coletar informações sobre a escolha do livro didático pelos professores, foi pensado, inicialmente, na observação do processo, na edição do PNLD/2010. Com base nas informações que obtivemos, verbalmente, de alguns setores da SEMED, acerca do processo a ser deflagrado nas escolas, bem como a prévia anuência (informal) de possíveis sujeitos de nossa pesquisa nos davam indicadores da viabilidade de acompanharmos a agenda de algumas

escolas na realização da escolha dos livros didáticos. No entanto, ao aproximarmos do período previsto para a realização dessa tarefa, nos deparamos com alguns obstáculos: (a) ainda não havíamos obtido o consentimento de todos os sujeitos previstos para a pesquisa, (b) a constatação do pouco tempo reservado para realização da escolha do livro (algumas horas/aula) de forma conjunta, pelos professores, na escola e, além disso, a coincidência do calendário dedicado a esse evento. Assim sendo, optamos por não acompanhar o processo na escola e, ao invés disso, decidimos entrevistar cada professor após esse processo.

Organizamos, então, um rol de questões para nortear uma entrevista semiestruturada, com vistas a obter informações não só sobre o processo de escolha, mas também sobre o uso do livro didático.

Durante a realização da entrevista, fomos percebendo que esse instrumento, embora tenha possibilitado obter dados sobre o processo de escolha, não correspondeu ao esperado quanto às informações sobre o uso do livro didático. Os professores, de modo geral, respondiam às questões a esse respeito de forma evasiva (do tipo “uso o livro como apoio”), sem detalharem esse aspecto tanto quanto gostaríamos. Dos possíveis motivos relacionados a esse problema, não descartamos a inexperiência da pesquisadora na condução da entrevista. Assim, foi necessário elaborar outro instrumento, um questionário, com questões objetivas fechadas e algumas abertas. Ambos os procedimentos (entrevista e questionário) serão detalhados mais adiante.

Além dos professores, foram entrevistados os técnicos da SEMED, responsáveis pelo Setor do Livro Didático. Informações sobre a organização do PNLD em âmbito nacional e local (tais como o histórico do Programa, os livros avaliados, os escolhidos dos professores, assim como o Guia do Professor, entre outras) foram obtidas nos arquivos disponíveis na base de dados do PNLD (<http://www.fnnde.gov.br>).

3.3.1 As entrevistas

Gil (1999) define entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado, fazendo-lhe perguntas para obtenção dos dados que interessam à investigação. Para o autor, a entrevista é uma forma de interação social, que visa coletar dados além de ser fonte de informação.

Existem vantagens e limitações para entrevistas. Como vantagem as entrevistas possibilitam a obtenção de dados dos mais variados aspectos da vida social, sendo que os dados obtidos são sucessíveis de classificação e de quantificação, possibilitam um maior

número de respostas. A entrevista oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e ou adaptá-las, possibilitando captar a expressão corporal, a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas. Como limitação, destacamos a falta de motivação para responder as perguntas, inadequada compreensão do significado das perguntas, o fornecimento de respostas falsas, inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente as perguntas (GIL, 1999).

Nesta pesquisa, pautados nos argumentos de Gil (1999), elaboramos entrevistas abertas (dirigidas aos técnicos da SEMED) e semiestruturadas (dirigidas aos professores), com o objetivo de compreender o papel desses agentes no PNLD. Com os professores quisemos explorar as experiências vividas no processo de escolha e uso do livro didático. Já com os técnicos do Setor do Livro Didático da SEMED, a entrevista foi roteirizada de modo a compreender como essa Secretaria encaminha esse processo e se articula com o PNLD.

Organizamos nossa entrevista por pautas, fizemos perguntas aos entrevistados, incentivando-os a falar livremente sobre cada tópico abordado, tentando intervir apenas para prevenir os desvios da pauta e incentivar o detalhamento do tema. Manteve-se o anonimato dos participantes, conforme acordado no TCLE. Assim, os professores serão referidos neste texto como PI (professor iniciante) e PE (professor experiente), seguido do número codificado nos registros das transcrições.

O roteiro das questões foi elaborado a partir da leitura das teses, dissertações e artigos citados nos primeiros capítulos deste trabalho, tomando como referência principalmente as categorias elencadas nessas pesquisas ao apresentarem os resultados sobre como ocorria a escolha do livro na escola (os critérios levados em consideração pelos professores, as condições que facilitavam ou dificultavam o processo, entre outros) e a forma de uso pelo professor (no planejamento, seleção de conteúdos, exercícios, práticas, organização das aulas etc). Complementamos o que levantamos dessas pesquisas com outras questões de nosso interesse (a percepção do iniciante e do experiente sobre o processo, a sua formação para a participação no PNLD, entre outras) a fim configurar o caso que investigávamos. Com o roteiro preliminar de questões, foram realizadas quatro entrevistas piloto, sendo duas com professores da rede estadual e duas com técnicos da SEMED.

Ajustado o instrumento, fizemos as entrevistas entre os meses de setembro e fevereiro de 2011, sendo todas audiogravadas e transcritas na íntegra.

3.2.2 Questionário

O questionário é uma técnica composta por um determinado número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, ou seja, uma maneira de medir e revelar o que está acontecendo em determinado momento (GIL, 1999). O questionário apresenta, como todo instrumento de pesquisa, suas vantagens e limitações. Segundo o autor, a vantagem maior diz respeito à possibilidade de se abranger um grande número de pessoas. É um instrumento muito útil para certas pesquisas em que se procuram informações de pessoas que estão geograficamente muito dispersas. Outro fator que pode colaborar para a escolha pela aplicação de questionários diz respeito ao custo.

Para Gunther (2003), um bom item é aquele que gera respostas fidedignas e válidas, apresente perguntas básicas que precisam ser compreendidas consistentemente. As expectativas das respostas precisam ser claras para os respondentes e asseguradas de informação necessária. Para assegurar estes atributos, cada pergunta deve ser específica, breve, clara, além de escrita em vocabulário apropriado e correto.

Para que a pesquisa não seja colocada em risco, faz-se necessário a realização de um pré-teste a fim de prever os problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário e evitar a perda de informações já colhidas. De acordo com Gil (1999), o pré-teste verifica se as questões foram entendidas da mesma forma, se existem perguntas inúteis, inadequadas, difíceis ou se um grande número de sujeitos se recusa a responder ou se o questionário seria demasiado longo, aborrecido ou difícil. Para a validação desse instrumento deve-se verificar se as respostas vão ao encontro ou não dos objetivos da pesquisa.

Em nossa pesquisa aplicamos o questionário piloto a seis professores de ciências de escolas estaduais, considerando que estes que não faziam parte desta pesquisa, mas tinham perfil semelhante aos professores da rede municipal que dela participaram. O piloto foi testado no mês de fevereiro de 2012, e nesse mesmo mês iniciamos a aplicação definitiva dos questionários aos professores, finalizando em maio.

Assim como ocorreu no processo de elaboração do roteiro das entrevistas, as perguntas do questionário foram inspiradas em resultados de outras pesquisas sobre o tema que foram objeto de nossa revisão bibliográfica. Acrescentemos a elas outras indagações que poderiam ou não confirmar nossas hipóteses sobre o modo como o professor usa e escolhe o livro didático de ciências.

Com essa referência, o instrumento foi estruturado com três tipos de questões:

questões de identificação do entrevistado (formação profissional, local de trabalho, carga horária, tempo de serviço etc.), questões fechadas e abertas que procuraram levantar algumas peculiaridades relativas ao uso e à escolha do livro (Anexo 2).

Os questionários foram entregues pessoalmente aos mesmos professores que participaram da entrevista e estes responderam às questões por escrito. Durante a execução do procedimento, a pesquisadora permaneceu junto dos professores e estes foram instigados a explicitar suas respostas, verbalmente, detalhando o mais possível às questões colocadas. Desse modo, puderam ser esclarecidas algumas questões da entrevista anteriormente realizada.

3.3 O tratamento das informações obtidas

A análise dos dados da pesquisa implicou a leitura criteriosa das respostas dos professores à entrevista e ao questionário, para posterior levantamento das categorias de análise, a fim de estabelecer relações entre elas.

O trabalho de leitura, análise do conteúdo das entrevistas e categorização dos dados foi realizado tendo como inspiração as orientações de Minayo (2010). Para a autora, a análise do conteúdo visa obter por meio de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Segundo Minayo (2010, p. 308),

As atuais tendências históricas do uso do desenvolvimento de técnicas de *análise de conteúdo* conduzem a uma *certeza*. Todo o esforço teórico, seja baseado na lógica quantitativa ou qualitativa, visa a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultado de observação.

Assim, as respostas dos sujeitos das entrevistas, bem como das questões abertas do questionário, foram lidas e relidas, buscando regularidades entre elas, a fim de levantar os elementos emergentes no discurso dos professores. Quanto ao questionário, as questões fechadas ensejavam em si mesmas algumas categorias que foram tabuladas e confrontadas com as respostas dadas pelos professores nas entrevistas, de modo que pudessem ser complementadas e/ou confirmadas.

CAPÍTULO IV

OS ACHADOS DA PESQUISA

Como vimos no primeiro capítulo, o Programa Nacional do Livro Didático envolve a participação da esfera pública, nos âmbitos federal, estadual e municipal, bem como diferentes atores, entre estes, os professores. Neste capítulo abordaremos os resultados de nossa pesquisa, iniciando por apresentar um desses atores, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e o modo como se organiza em relação ao Programa. Veremos de que forma o setor do Núcleo do Livro Didático dessa Secretaria atua, no sentido de articular as escolas com o PNLD. Prosseguimos nossa descrição enfocando os professores, mostrando de que forma ocorre a sua participação no processo de escolha do livro e como usam esse material didático em suas aulas. Procuramos cotejar os dados obtidos com os resultados de outras pesquisas e também elucidá-los com auxílio das formulações teóricas que apresentamos no segundo capítulo, refletindo sobre as implicações da formação do professor, do trabalho, dos saberes docentes e da fase da vida profissional na escolha e uso do livro didático.

4.1 A participação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande no PNLD

4.1.1 Breve caracterização da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

A Rede Municipal de Ensino/REME, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, oferece o ensino nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. São também de responsabilidade da Rede os Centros de Educação Infantil (CEINFs). O ensino fundamental é oferecido em três turnos, sendo que o noturno é destinado à correção de fluxo idade-série com o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Rede abrange um total de 95 escolas, sendo 86 urbanas e nove rurais. As

que atendem de 6º ao 9º anos somam 85, das quais nove escolas são rurais. Até 30/06/2011, data em que consultamos os dados disponíveis, a Rede contava com 76.191 cursando o Ensino Fundamental e 18.408 na Educação Infantil (CAMPO GRANDE, 2011).

Em relação aos professores, até a mesma data havia na SEMED 130 professores de ciências do 6º ao 9º ano, sendo todos graduados, alguns deles com pós-graduação, lato e/ ou stricto sensu.

4.1.2 O Núcleo do Livro Didático da SEMED/Campo Grande e sua participação no PNLD

Na SEMED/Campo Grande há um setor responsável pelo livro didático denominado Núcleo do Livro Didático. Este Núcleo foi criado em 2004 com a implantação do Centro Tecnológico Educacional. Desde a criação, o Núcleo vem se organizando para atender ao disposto no PNLD, no que diz respeito a sua atuação no processo de escolha e distribuição dos livros didáticos nas escolas.

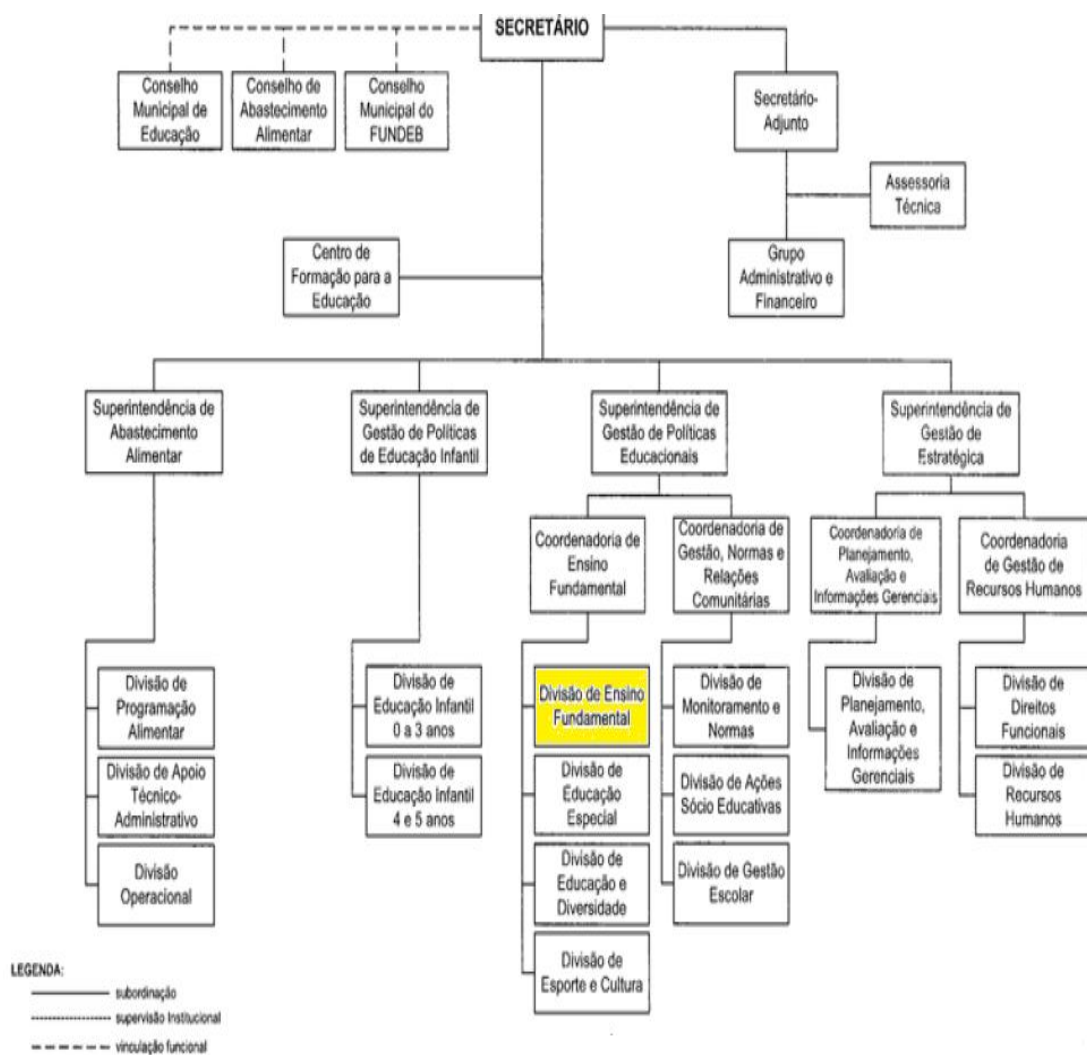
Na ocasião da realização desta pesquisa o Núcleo funcionava em uma sala, no prédio da SEMED, e era composto por dois técnicos, sendo uma coordenadora e uma secretária (ambas com formação em Pedagogia), além de um estagiário auxiliar estudante do ensino médio. Compunha, ainda, o setor do Núcleo, uma sala destinada a reserva técnica dos livros didáticos que constitui uma espécie de acervo de emergência para suprir a demanda das escolas que não receberam os livros ou que os receberam em quantidade insuficiente. A SEMED disponibiliza no seu portal a relação dos títulos existentes na reserva técnica.

O organograma da SEMED e a situação do Núcleo do Livro Didático podem ser vistos na figura 01.

A criação do Núcleo visou atender ao disposto na Resolução Nº 001 de 15 de Janeiro de 2007, que estabelece as competências das Secretarias ou Órgãos Estaduais ou Municipais de Educação, no que diz respeito à participação no PNLD, entre estas: dispor de infraestrutura e de equipes técnica e pedagógica para acompanhar a execução do Programa no Estado ou Município; orientar o processo de escolha dos livros pelas escolas, no prazo definido pelo FNDE, bem como acompanhar a distribuição dos guias e a devolução dos formulários de escolha; monitorar a distribuição dos livros e materiais didáticos no Estado ou Município, até a chegada efetiva na escola; promover, com base na Resolução nº 30, de 18/06/2004, do Conselho Deliberativo do FNDE, a distribuição da Reserva Técnica; promover o remanejamento de todo e qualquer livro ou material didático referente ao

Programa, não utilizado pela escola, para atender outras unidades que necessitem de complementação; definir, no âmbito da sua respectiva esfera administrativa, procedimentos eficazes a serem cumpridos pelas escolas, alunos e pais, para garantir a devolução do livro pelo aluno; acompanhar, junto à escola, o cumprimento dos procedimentos definidos para garantir a devolução do livro, avaliando os resultados e propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria deste Programa (BRASIL, 2010c)

Figura 01: Organograma da SEMED



Fonte: SEMED 2011.

De acordo com as informações disponíveis no site oficial da SEMED/Campo Grande², o Núcleo do Livro Didático executa as atribuições previstas na Resolução 001/2007, acima mencionadas.

Conforme dados obtidos na entrevista com a coordenação do Núcleo, além dessas atribuições, o trabalho desse setor inclui a realização de pesquisas sobre o uso do livro pelo aluno e pelo professor da Rede, a elaboração de documentos físicos e virtuais, correspondências oficiais, cartilhas e manuais sobre o manejo dos livros e a manutenção do cadastro atualizado das escolas, editoras e instituições afins.

O instrumento usado para a coleta de dados da pesquisa realizada pela SEMED está transcrito na figura 2.

O Núcleo é também responsável por atender os representantes das editoras que enviam ao setor os exemplares de livros que serão distribuídos para serem avaliados pelos professores nas escolas. Também faz um atendimento personalizado aos professores e coordenadores quando estes apresentam dificuldades com o uso das tecnologias necessárias para efetivar o processo de escolha do livro, conforme requer o PNLD. Nesse setor também são arquivados, há mais de 12 anos, informações referentes ao processo de escolha dos livros (pautas de reuniões, guia do LD, legislações e normas, além da lista da escolha efetiva de cada escola).

A participação da SEMED/Campo Grande no PNLD se concretiza, objetivamente, no ato da publicação da portaria normativa que deflagra o processo de escolha por meio de editais. No caso da pesquisa que realizamos, o Decreto Nº 7.084 de Janeiro de 2010, que normatizou e fundamentou o processo de escolha do livro didático no âmbito do FNDE/PNLD (informando as diretrizes básicas para os procedimentos para avaliação, seleção e aquisição das obras pelas escolas), foi o que orientou as ações do Núcleo naquele ano.

A coordenação do Núcleo do Livro Didático participou de uma reunião periódica realizada em Brasília com a equipe do FNDE e MEC no ano que antecedeu à escolha do LD pelos professores. Tais reuniões, promovidas pelo FNDE/MEC, objetivaram repassar informações detalhadas sobre o PNLD e seu funcionamento (quadro comparativo das coleções aprovadas, informações sobre o livro do professor e o Guia do Livro Didático, cronogramas previstos, como o processo deveria ocorrer na escola, entre outras).

2 Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS <http://www.pmcg.ms.gov.br/SEMED>

Figura 02: Questões aplicadas pela SEMED para os Professores

Questões para serem respondidas antes da escolha de títulos novos para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental para o PNLD/2011.

Avaliando o livro didático em uso correspondente ao triênio:
2008 – 2009 – 2010

EM _____ Disciplina: _____ Total de participantes da pesquisa: _____

Título da Coleção: _____

1. Qual o seu grau de satisfação com a obra que está em uso?
Ótimo () Muito Bom () Regular () Fraco ()
2. A seleção de conteúdos é adequada? Ótimo () Muito Bom () Regular () Fraco ()
3. A sequência de apresentação dos conteúdos obedece à progressão da aprendizagem planejada por sua escola?
Ótimo () Muito Bom () Regular () Fraco ()
4. O conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu aluno e estão de acordo com os Referenciais Curriculares da REME para o Ensino Fundamental e o Projeto Político Pedagógico da escola? Ótimo () Muito Bom () Regular () Fraco ()
5. A linguagem é clara e precisa? Ótimo () Muito Bom () Regular () Fraco ()
6. As atividades se preocupam em ajudar o aluno a entender o texto das lições?
Ótimo () Muito Bom () Regular () Fraco ()
7. O livro do professor contribuiu o suficiente para um melhor uso do material?
Ótimo () Muito Bom () Regular () Fraco ()
8. Qual a formação acadêmica dos autores das obras em uso?
Especialistas de área ()
Outros profissionais () Que área? _____
Outros profissionais e Especialistas de área ()

Fonte: SEMED, 2011.

De posse dessas informações, o Núcleo começa a sua preparação para atuar junto às escolas. Na edição do PNLD/2010, período de realização desta pesquisa, foram organizados três eventos (maio e agosto de 2010; setembro de 2011). O primeiro foi destinado aos coordenadores pedagógicos e diretores e o segundo aos professores. Ambos tinham como objetivo subsidiar o processo de escolha do livro didático. O terceiro ocorreu após o processo de escolha, e foi direcionado aos funcionários da REME responsáveis pelo manejo do livro na escola, tendo como objetivo orientá-los quanto à conservação desse material. A coordenadora do Núcleo explica o porquê da necessidade de realizar esses eventos:

Os professores têm muita dificuldade com o computador. Já tiveram dois casos de professoras que perderam a escolha por dificuldade no uso desta ferramenta. A SEMED deu assistência nas escolas para os professores, mas não resolveu muita coisa. Outro fator é também no congestionamento no site do programa e

muitos professores acabam desistindo ou não concluindo suas escolhas.

Tivemos a oportunidade de acompanhar esses três eventos que descreveremos de modo sucinto a seguir

O primeiro evento durou aproximadamente quatro horas, e teve como pauta algumas questões relacionadas ao professor, aos alunos, coordenadores pedagógicos e a participação destes no processo de escolha e uso do LD. Do que foi abordado no evento destacamos os seguintes tópicos:

a – quanto à qualidade do livro: importância do Guia do LD como auxílio para avaliar o melhor livro e o mais adequado; critérios de avaliação da qualidade do livro didático: adequação ao projeto político-pedagógico da escola, relação com as conquistas propiciadas pelas pesquisas em aprendizagem, flexibilidade para explorações diferentes, compatibilidade com a infraestrutura da escola, grau de atratividade para o aluno, oferecimento de, no mínimo, conteúdos básicos precisos e atividades para o desenvolvimento de habilidades e competências, consolidação de conhecimentos práticos e teóricos adquiridos, oferecimento de condições para aprendizagem indutiva, avaliação e autoavaliação do aluno, possibilidades como fonte de estudo individual, facilidade de compreensão, ausência de conteúdos estereotipados e preconceituosos.

b – quanto à escolha pelo professor: ênfase na liberdade para escolha do livro pelo professor; orientações para que façam uma escolha conjunta, optando por títulos de consenso (entre os professores da mesma escola e de escolas da região, o que facilitaria a distribuição e remanejamento dos livros quando necessário) e que contemplem o contexto da comunidade onde a escola está inserida.

c – quanto às funções do LD para o professor: oferecimento de informação científica e pedagógica relacionada ao componente curricular em questão, auxílio na gestão das aulas, na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos.

Neste evento foram enfatizadas, ainda, as Normas de Conduta (obrigações e proibições) em relação à participação da escola no PNLD, previstas na legislação. Nessa mesma reunião foi também apresentados um quadro geral de cada área e o número de coleções inscritas e aprovadas no PNLD. Ao mencionar a Portaria Ministerial MEC N.º 7 de 5 de abril de 2007, que trata das Normas de Conduta³ a coordenadora do Núcleo chama atenção para obrigações e proibições da escola e demais instituições que participam do PNLD, em especial naquilo que se refere ao processo de escolha dos livros, com ênfase na

³ Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em 07 de setembro de 2011

proibição de divulgação dos livros pela editora nas escolas, entre outros. Foi também enfatizada a necessidade de os professores selecionarem criteriosamente as duas opções de LD, pois qualquer uma delas poderia ser adquirida pelo FNDE. Foi também repassada a orientação para a escola quanto ao ano-base a ser utilizado para cálculo das quantidades de LD que seriam adquiridas para 2011 (os dados são os do Censo Escolar de 2009, acrescidos do número provável de futuras matrículas). Ao final do encontro houve explanação sobre a pesquisa realizada pelo Núcleo referente o índice de satisfação dos professores em relação às obras por eles escolhidas no PNLD/2007.

A pesquisa realizada pela SEMED/Campo Grande, com base no instrumento anteriormente apresentado, informa que entre as 80 escolas participantes do PNLD no triênio 2008, 2009, 2010, os livros de ciências mais adotados foram, nesta ordem, o de Carlos Barros e Wilson R. Paulino (40 escolas), o Projeto Araribá (17 escolas) e o de Fernando Gewandszajder (11 escolas). Na avaliação dos professores, esses livros atingiram os conceitos muito bom e ótimo. As demais escolas (12), que optaram por outros títulos, os avaliaram com conceitos fraco, regular ou muito bom. Esse resultado confirma que tende a prevalecer no triênio seguinte a escolha por autores bem avaliados no triênio anterior. No caso apresentado, os professores encontram-se satisfeitos com o livro utilizado nos seguintes aspectos: seleção, sequência e tratamento didático dos conteúdos, clareza e adequação da linguagem, atividades propostas, além de estar de acordo com os Referenciais Curriculares da REME e o Projeto Pedagógico da escola.

O segundo evento consistiu de uma palestra, dirigida aos professores de ciências⁴. A palestra foi proferida por uma professora pesquisadora que discutiu aspectos relacionados à qualidade do livro didático de ciências e ao mercado editorial. Ao final dessa atividade, os professores se reuniram por mais ou menos uma hora, quando tiveram acesso ao Guia e às obras disponíveis para escolha e puderam manuseá-las e trocar ideias com seus pares. Segundo informações dos professores presentes, este momento foi, para a maioria deles, o primeiro contato (e único, em alguns casos, pelo que sabemos posteriormente) que tiveram com o Guia e os LD.

O terceiro evento, dirigido aos funcionários da REME, tratou da questão das boas práticas com o manejo do livro didático (importância da manutenção, dos cuidados com o LD, os mecanismos a serem utilizados para conferir o quantitativo e os títulos dos livros que

4 Os professores das outras disciplinas também se reuniram nesse mesmo dia, com técnicos do setor pedagógico da SEMED em suas respectivas áreas de conhecimento, para orientações e procedimento de escolha dos livros

chegaram à escola, remanejamento e devolução dos livros didáticos e demais procedimentos da escola em relação ao LD). De acordo com a técnica do Núcleo, presente nessa reunião, “muitos livros são reciclados ou doados para os alunos e bibliotecas das escolas”. A coordenadora do Núcleo apresentou, ainda, uma pesquisa sobre os custos dos livros, argumentando, assim, sobre a importância dos cuidados com esse material e a valorização do PNLD (a título de curiosidade, em 2011 os valores de mercado dos livros de ciências selecionados variavam entre R\$67,00 e R\$101,00).

4.1.3 Etapas e normas a serem seguidas pela SEMED/Campo Grande e pela escola no processo de escolha dos livros didáticos

Há algumas etapas e regras burocráticas que o município e a escola devem cumprir antes, durante e após a escolha dos LD, conforme veremos a seguir.

O primeiro passo é o gestor local (secretário estadual, municipal ou distrital) cadastrar-se e informar que deseja receber os livros, protocolando o termo de adesão. A data final para protocolar a adesão no FNDE foi 31 de maio de 2010, conforme disposto na Resolução Nº 60, de 20 de novembro de 2009. A partir dessa data as escolas já terão acesso ao Guia do Livro Didático que se encontra disponível em formato digital no site do FNDE. Compete à equipe técnica da escola, conforme orientações do PNLD, estimular a leitura digitalizada do Guia do LD, até a chegada da versão impressa, via correios.

O segundo passo é o cadastro da escola no sistema do FNDE a fim de realizar a escolha do LD. A data prevista para esse procedimento foi de 21 de junho a 04 de julho de 2010. Após o cadastramento a escola recebeu do FNDE uma carta, na cor amarela, registrada, contendo ‘login’ e senha para o acesso ao sistema de escolha. A direção mantém a guarda o sigilo da senha e do registro da escolha. A escola designa um único responsável para efetuar o registro da escolha no sistema, cujo CPF é cadastrado e reconhecido pelo sistema. Com o cadastro efetuado, o FNDE disponibiliza na tela um código de segurança. A guarda e sigilo deste código também cabem à direção da escola e ao responsável pelo registro da escolha do LD a ser adotado na escola.

O terceiro passo consiste na escolha do livro. O quadro de professores da escola, ao definir a coleção para o triênio, deve repassar a lista das obras escolhidas para um responsável e este cadastra essas informações no sistema. Para cada componente curricular são informadas duas opções, sendo estas de editoras diferentes. Recomenda-se que a escolha seja criteriosa, pois na impossibilidade do envio da primeira opção, a segunda será enviada

para a escola. Caso a escola não queira receber livros de algum componente curricular deve fazer essa declaração no sistema. O registro da escolha pode ser alterado a qualquer momento durante o período previsto para essa etapa, e prevalecerá sempre à última escolha. A escola que tiver problemas para acessar a internet, pode fazer a escolha nas dependências da SEMED, no setor do Núcleo do Livro Didático.

Após o envio das informações sobre a escolha dos livros ao FNDE, pela internet, no site⁵, e ter aparecido a mensagem “sua escolha foi realizada com sucesso”, deve-se certificar se o registro foi gravado, a fim de assegurar que os dados estejam inseridos na base de dados do FNDE, garantindo assim as opções da escola. O comprovante da escolha deve ser impresso em duas vias. A primeira via deve ser anexada na ata da Reunião de Escolha PNLD/2011 juntamente com o formulário que integra o Guia, sendo na sequência afixado na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso para ciência de todos os membros da comunidade escolar. A secretaria da escola deve arquivar toda essa documentação por cinco anos. A segunda via deve ser encaminhada para a Divisão de Tecnologias da SEMED, para arquivo do PNLD/2011 no Núcleo do Livro Didático.

Em caso de roubo, furto ou perda da senha, a direção deve encaminhar um ofício para o FNDE/MEC juntamente com o Boletim de Ocorrência policial em tempo hábil (no caso de nossa pesquisa, até dia 24 de julho de 2010) para que os registros das escolhas sejam cancelados e seja providenciado o envio de outra senha para a escola. Caso extrapole esse prazo, as escolhas registradas serão canceladas e a escola receberá compulsoriamente os títulos mais escolhidos do município/estado.

Em caso de bloqueio ou perda, o código pode ser recuperado pelo próprio sistema. Serão permitidas apenas três tentativas de recuperação, em caso de erro na terceira tentativa de recuperação o acesso será bloqueado definitivamente e prevalecerá a última escolha registrada no sistema.

O FNDE/MEC orienta as escolas a manter a transparência sobre o processo de escolha.

Cabem, ainda, à escola, de acordo com a Resolução Nº 001 de 15 de janeiro de 2007, as seguintes tarefas:

- a – Inserir e manter atualizados os dados relativos ao alunado e à escola no Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica – SISCORT;
- b – Promover ações para conscientização de pais e alunos quanto à necessidade e

⁵ www.fnde.gov.br

importância da conservação e da devolução do livro;

c – Promover ações eficazes para garantir a devolução do livro pelos alunos;

d – Promover o remanejamento de todo e qualquer livro ou material didático referente ao Programa, não utilizados pela escola, para atender outras unidades que necessitem de complementação.

4.1.4 Obras escolhidas e recebidas pelos professores de ciências da REME/Campo Grande/PNLD 2007 e 2010

Das 85 escolas da REME/Campo Grande (CENSO de 2011). Do PNLD/2007 e 2010 participaram 83 escolas. Neste último, a Rede contava com mais duas escolas novas, que não participaram do processo e foram contempladas com livros da reserva técnica.

No PNLD/2007 foram selecionadas, pelos professores, 11 coleções, dentre as 13 disponíveis para escolha no Guia do Livro Didático. A relação das obras escolhidas e o quantitativo de escolas atendidas encontram-se no Quadro 07.

Nota-se, no Quadro 07, que o número maior de indicações no PNLD/2007 recaiu sobre a coleção “Ciências”, dos autores Barros e Paulino (48,19%), seguido do Projeto Araribá (24,10%) e do livro “Ciências” de Fernando Gewandsznajder (13,25%).

No PNLD/2010, das 11 coleções contidas no Guia do Livro Didático, sete foram escolhidas (Quadro 08).

Os dados do Quadro 08 indicam que o livro “Ciências”, dos autores Barros e Paulino (26,51%) foi, mais uma vez, a escolha majoritária dos professores das escolas municipais de Campo Grande. Porém, o quantitativo de escolas que selecionou essa obra foi menor, se comparado com o processo de escolha anterior (48,19%). Observa-se também o crescimento de opção por obras de autores como Gewandsznajder (20,48% contra 13,25% no processo anterior) e Canto (18,07% contra 2,41%), sendo este último o que mais cresceu nesse período. O livro intitulado Projeto Radix, de Ângelo et al., não constava na lista de 2008 e aparece em 2011 com 16,87% das escolhas nas escolas.

Quadro 07: Coleções de ciências selecionadas na REME/Campo Grande, no PNLD/2007.

Coleção/ Editora	Autores	Nº de escolas atendidas
Ciências/Ed. Ática	BARROS, C. A. da C.; PAULINO, W. R	40
Projeto Araribá – Ciências/Editora Moderna	Ed. MODERNA	20
Ciências/Editora Ática	GEWANDSZNAJDER, F.	11
Ciências Novo Pensar/Editora FTD	GOWDAK, D; MARTINS, E.	02
Ciências Naturais, Aprendendo com o Cotidiano/Editora Moderna	CANTO, E. L.. do	02
Ciências e Interação/Editora Positivo	COSTA, A.	02
Construindo Consciências/Editora Scipione	BRAGA, S. A. de M. et al.	02
Ciência e Vida/Editora Dimensão	XAVIER, A. B.; et al.	01
Ciências/Editora do Brasil	JORDÃO, M.; BIZZO, N.	01
Ciências Natureza & Cotidiano/Editora FTD	KANTOR, C. et al.	01
Ciências Naturais/Editora Saraiva	FONSECA, A. et al.	01
Total de escolas atendidas		83

Fonte: Adaptado do FNDE. <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

As entrevistas que realizamos com os professores nos auxiliam a elucidar esses resultados. Eles declaram que pelo fato de seguirem as diretrizes curriculares da SEMED, acabam adotando o livro que mais se enquadra ao que estas orientam, seja no rol de conteúdos, seja na sequência programática. Assim, a coleção dos autores Carlos Barros e Wilson Paulino, escolhida por um número menor de escolas em 2010, dá lugar a outras coleções que, de acordo com alguns professores, mais se afinam com a proposta da REME/Campo Grande e contemplam a realidade dos seus alunos e da escola na qual trabalham.

[...] os autores X e o Y trazem o conteúdo das diretrizes e conheço bem, além de ter conteúdos ótimos. Nós professores temos que seguir uma diretriz e alguns livros não estão acompanhando as diretrizes das escolas, começando pela sequência do conteúdo e da realidade dos nossos alunos (PE-1).

Quadro 08: Coleções de ciências selecionadas na REME/Campo Grande no PNLD/ 2010

Coleção/Editora	Autor	Nº de escolas atendidas
Ciências/Editora Ática	BARROS, C. A. da C.; PAULINO, W. R	22
Ciências/Editora Ática	GEWANDSZNAJDER, F.	17
Ciências Naturais – Aprendendo com o Cotidiano/Editora Moderna	CANTO, E.L do.	15
Projeto Radix – Ciências/Editora Scipione	ANGELO, E. A et al.	14
Ciências Naturais/Editora Saraiva	FONSECA, A. et al.	06
Ciências Atitude e Conhecimento/ Editora FTD	CONDEIXA, M. C. G; FIGUEIREDO, M. T.	05
Ciências Natureza & Cotidiano/Editora FTD	KANTOR, C. et al.	04
Total de escolas atendidas		83

Fonte: Adaptado do FNDE. <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

Outros professores trocaram de coleção, embora não estivessem insatisfeitos com o livro adotado. Baseando em Huberman (1992) podemos supor que esse professor tome essa atitude movido pela necessidade/desejo de diversificar algo do seu trabalho, o que é próprio de uma fase do ciclo de vida profissional dos mais experientes – a fase de diversificação. Entretanto, o professor se movimenta nesse contexto com certa margem de segurança, trocando um livro por outro que, no final de contas, não apresenta mudanças significativas em relação ao já conhecido.

Os livros X e Y, percebo que, às vezes, os autores não alteram a ordem dos conteúdos e quando alteram é pouca coisa. Como faz tempo que trabalho em sala de aula, já conheço todos os conteúdos, então isso facilita (PE-2).

Os livros que não foram indicados pelas escolas da REME/Campo Grande nas edições do PNLD 2007 e 2010 estão apresentados no Quadro 09.

Quadro 09: Obras NÃO escolhidas pelos professores da REME/Campo Grande no PNLD 2007 e 2010

Coleção/ Editora	Autor	Ano
Série Link da Ciência/Edições Escala Educacional	BORTOLOZZO, S.; MALUHY, S.	2007
Investigando a Natureza/Ed. IBEP	HERMANSON, A. P.; JAKIEVICIUS, M	2007
Ciências Integradas/Ed. Positivo	ALVARENGA, J. P., et AL	2010
Construindo Consciências/Ed. Scipione	BRAGA, S. A. de M. et AL	2010
Perspectiva Ciências/Ed. Brasil	PEREIRA, A. M. dos S., et AL	2010
Ciências/Editora do Brasil	JORDÃO, M.; BIZZO, N.	2010

Fonte: Adaptado do FNDE. <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

Note-se que as coleções Construindo Consciências (Editora Scipione) e Ciências (Editora do Brasil) figuravam na lista de escolha dos professores em 2007 e não foram selecionadas por eles em 2010.

Os professores justificam o fato de não renovarem a sua opção pelos livros citados pela dificuldade que tiveram em adequar o conteúdo à sequência prevista nas orientações da SEMED. Na pesquisa realizada pela SEMED, que apresentamos anteriormente, referente ao uso dos livros do triênio 2008-2009-2010, o conceito atribuído pelos professores a essas obras foi de regular a fraco. Nessa pesquisa não se buscou dados qualitativos que possibilitem compreender o que o professor inclui nesses parâmetros. Em nossa investigação, dois professores fizeram a seguinte observação sobre a sua mudança de opção:

Na escolha passada eu escolhi o livro X. Os motivos de minha escolha foram pelo fato do livro conter questões com relação ao meio ambiente, existir bastante gráficos, ligação com outras disciplinas, o conteúdo é falho, mas o nível das questões era muito elevado (PE-4).

O livro Y eu não gostei, pois não tinha textos explicativos para o aluno e não tinha nada de projeto (PI-2).

Pelo que pudemos perceber, a partir do relato das condições em que ocorre o processo de escolha do livro na escola, a raiz dessas opções equivocadas dos professores - um livro que não atendeu às suas expectativas - está no pouco tempo destinado à análise das obras, aliado ao pouco preparo do professor quanto aos quesitos que conferem a qualidade da obra, incluindo o quanto ela se adequa a realidade com a qual trabalha.

Convém destacar que as escolhas dos professores foram respeitadas pelo PNLD, nas edições mencionadas, em sua maioria. Algumas escolas, porém, receberam livros da reserva técnica, quando foi necessário suprir a demanda de novos alunos, novas turmas, que surgiram após a realização do Censo Escolar (em 2009). Além desses casos, no ano de 2011, como já dissemos, todos os alunos de duas escolas que foram inauguradas após a realização do Censo receberam livros da reserva técnica da SEMED. Os livros enviados a essas escolas estavam entre os mais indicados pelos professores da Rede.

4.3 A formação do professor para a escolha e o uso do livro didático

Admitindo, com Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Sharon Feiman-Nemser, entre outros estudiosos, que a formação do professor é um processo contínuo, que inclui aprendizagens obtidas em cursos de formação específica para o magistério, inicial e continuada, como também na própria prática pedagógica e, inclusive, por meio de modelos e crenças educacionais adquiridos desde a tenra idade, enquanto ainda estudante, trataremos, nesta seção, desses diferentes momentos propícios à formação do professor e como contribuem para a sua aprendizagem a respeito da escolha e do uso do livro didático.

Nessa perspectiva, organizamos a análise dessa questão a partir da proposta de Feiman-Nemser (1982), referente às fases da formação docente: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência, formação continuada.

Começaremos essa discussão abordando a fase de formação inicial dos professores. Em nossa pesquisa, os professores informaram que a questão do livro didático não foi abordada (ou não foi na profundidade necessária) nos cursos de graduação, seja no corpus teórico das disciplinas, seja durante a prática, no estágio supervisionado.

Esperávamos outro resultado em relação a essa questão, uma vez que a tarefa de escolha do livro didático já há algum tempo é componente do trabalho docente, e o uso deste material como instrumento pedagógico, como sabemos, é amplamente observado nas escolas. A fala dos professores iniciantes entrevistados ilustra o que revelaram os demais:

[...] Fiz estágios e tive experiências com mais de seis meses na escola, mas não se falava muito em livro didático. Na graduação não tive nada sobre o livro didático; só a parte sobre didática de sala de aula, nem nos PCN's, o livro não é citado para a escolha (PI-2)

Entre em 2009 [...] tudo era novo e a escolha foi em 2010, então tive tempo para aprender um pouco sobre o cotidiano e a prática, pois senão estaria perdido, porque quando saímos da graduação não temos

o referencial. Meu antigo professor disse para observar a proposta da escola e o livro tem de estar de acordo com esta proposta. (PI-2)

Se esse conteúdo não foi objeto de ensino nessa fase de formação, teria sido em outro momento da vida profissional desses professores?

No universo de nossos entrevistados, tanto iniciantes como experientes, a lacuna permanece na fase de formação continuada. O tema não parece não ter sido objeto de estudos aprofundados nos encontros de formação dos quais os professores participaram quando já atuavam como docentes. Como já abordamos em outra seção deste capítulo, o trabalho de preparação dos professores para a participação no PNLD/2010, organizado pela SEMED/Campo Grande, contou com único momento coletivo com esse propósito. Segundo informações dos professores experientes, esse tema comparece nos encontros de formação em cada edição do PNLD, mas é sempre abordado de “modo superficial, com enfoque nos aspectos burocráticos e com pouco tempo destinado à orientação para análise das obras e discussão com os colegas”.

Diante disso, é compreensível que os professores escolham o livro didático, segundo o critério mencionado por um dos entrevistados: “de acordo com a experiência, errando e acertando, vendo o que mais se enquadra no trabalho do dia a dia de cada um”. Essa fala expressa a voz da maioria.

Isso nos leva a crer que, com o passar do tempo, a experiência se consolida em “saber da experiência” (como denominado por Tardif e Gauthier), torna-se certeza e, então, se automatiza, passando a escolha do livro a ser realizada sem maiores reflexões. Assim diz um professor experiente:

eu apenas manuseio os livros, olho os conteúdos e comparo se tem mudanças com as edições anteriores... [...]. Como faz tempo que trabalho em sala de aula, já conheço todos os conteúdos, então, isso facilita [a escolha]. (PE2).

Podemos entender a escolha que os professores experientes fazem do livro didático está associada às lembranças de suas práticas com o livro. Convém destacar, com base em Huberman (1992), que as modificações sofridas pelos professores no modo como escolhe e usa o livro didático ao longo da sua vida profissional não são ocasionadas pela idade (como consequências biológicas), mas, sim, pelas condições de tempo e lugar em decorrência das experiências das limitações vividas.

Se os programas de formação docente, inicial e continuada, não tem contemplado

a contento a temática da escolha e uso do livro didático, é admissível pensar que os mobilizem nesses processos os conhecimentos adquiridos na fase de pré-formação, isto é, durante a sua vida estudantil anterior aos cursos de preparação para o magistério.

Como mencionado no segundo capítulo, diferentes pesquisas vêm confirmando que, por meio de uma “aprendizagem por observação”, os estudantes vão construindo suas concepções ou crenças a respeito da educação, do cotidiano da sala de aula, da escola, das metodologias de ensino etc. É nesse sentido que Tardif (2002) assinala que boa parte dos saberes dos professores tem origem em sua própria história de vida, principalmente no período em que se encontra na escola.

Assim, podemos dizer que muitas crenças sobre o livro didático (suas características, padrões de qualidade, seu papel no ensino e aprendizagem, modo de uso em aula e nas tarefas de casa etc.) que conduzem a prática dos professores que participaram de nosso estudo, foram se construindo durante a sua história de vida, na fase de pré-formação e, ao longo do tempo, foram se consolidando e compondo um conjunto de saberes que são mobilizados quando escolhem e usam o livro didático, sem que ele mesmo tenha consciência disso. (Mais adiante, de posse de dados concretos sobre os critérios de escolha e o modo como os professores usam o livro didático, exploraremos um pouco mais essa questão).

Por fim, convém refletirmos sobre uma fase da formação do professor destacada por Feiman-Nemser (1982) que vem sendo considerada, por diversos autores, entre os quais Marcelo Garcia, Michael Huberman e Simon Veenman, uma etapa importante e rica em aprendizagens na carreira do professor: os primeiros anos da docência. Nessa fase, os professores podem consolidar suas concepções sobre o livro didático e adquirir outros conhecimentos a esse respeito, as quais mobilizarão durante toda a sua vida profissional, caso estas não sejam problematizadas na formação continuada.

Sendo assim, o cenário que estudamos nos sugere que o período inicial do exercício profissional contribuiu grandemente para a aprendizagem do professor sobre a escolha e o uso do livro didático. O iniciante, por observação do que faz o experiente, vai construindo ideias acerca dos critérios levados em consideração no processo de escolha do livro. Reconhecendo a carência na sua formação inicial e sua inexperiência para lidar com essa questão, os professores iniciantes recorrem aos experientes. Assim descreve um iniciante acerca desse processo:

Fiquei olhando, observando a professora experiente e perguntava para ela como ela analisava; e então foi me dando dicas como, por exemplo, olhar as tabelas periódicas do livro, número de elétrons, as contas em física, se os exercícios tinham uma breve introdução para compreensão. Fui mais no que ela me falava, pois

tinha mais tempo de escola do que eu (PI-1).

Esses saberes da experiência vão sendo transmitidos aos professores iniciantes e podem ser incorporados por eles em sua prática. Dessa forma, estabelece-se um ciclo que tende a se perpetuar caso não sejam oferecidas condições para que esses saberes sejam questionados e desconstruídos, possibilitando a construção de novos saberes. Condições estas que envolvem a instituição de momentos adequados de organização do processo de escolha do livro na escola, além das condições de trabalho favoráveis ao aprimoramento profissional do professor, a carga horária laboral compatível com o desempenho das tarefas próprias da profissão, a formação inicial e continuada preocupada com a temática do livro didático. Em outras palavras, o período de iniciação à docência contribui para consolidar as crenças dos professores obtidas na fase de pré- formação, quando este não propicia a discussão e problematização do tema durante a formação inicial. As crenças se cristalizam ao longo da sua atuação na escola quando as condições de trabalho e a cultura escolar não contribuem para a construção, pelo professor, de concepções mais críticas acerca do livro didático nas diferentes dimensões que envolvem esse tema.

4.4 Como o PNLD é conhecido pelo professor

Um dos objetivos do PNLD, de acordo com as informações oficiais, é a garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa. Para tanto, os livros didáticos passam por uma série de etapas que incluem a triagem e avaliação dessas obras por uma equipe de especialistas, além da produção e distribuição de Guias que auxiliarão o professor na escolha, bem como orientações às Secretarias de Educação e demais órgãos envolvidos, visando à concretização desse processo no tempo previsto (BRASIL, 2010b).

Em nossa pesquisa verificamos que os professores, sejam eles iniciantes ou experientes, têm poucas informações sobre as especificidades e dimensões desse Programa.

Declarações dos professores experientes sugerem que a dimensão mais visível do Programa (oferta gratuita de livros ao aluno, o poder de escolha do professor e a periodicidade em que isso ocorre) é por eles a mais conhecida. Quando perguntamos sobre o que eles sabiam a respeito do PNLD, ouvimos:

*Conheço o programa do livro didático: é o **processo de escolha do livro didático**, participei aproximadamente de umas quatro vezes da escolha, que me lembro, foram estas (PE-2). (grifo nosso)*

O PNLD vem do MEC, é um processo que troca os livros escolares de três em três anos. Eu não sei como funcionam os objetivos deste programa, mas acredito que seja baseado [nas] diretrizes curriculares nacionais e busca atender nossos alunos. (PE-1). (grifo nosso)

É um programa do livro didático [...] com o objetivo de fornecer livros para os alunos e professores. O livro passou a ser escolhido há pouco tempo desse jeito, há mais ou menos 15 anos atrás, pois antigamente a escolha não era [...] assim; os livros melhores eram os mais caros, e não compravam; e os outros não vinham também. Era meio que um pacote pronto que o MEC fazia (PE-5). (grifo nosso)

Ouvimos, em outros depoimentos, que os experientes conhecem superficialmente a etapa de análise das obras por especialistas e que isso resulta na produção do Guia do Livro Didático.

Em cada uma das falas de professores experientes vemos menção a alguns aspectos do PNLD: o processo de escolha do livro didático pelo professor e a periodicidade em que isso ocorre, bem como os sujeitos alvo desse Programa: alunos e professores. Os experientes são também fonte de informação sobre a história do PNLD, pois narram um tempo em que o professor não participava da escolha dessas obras.

Já entre os iniciantes predomina o desconhecimento quase total do Programa:

[...] nunca ouvi falar e confesso que estou sabendo agora com você [entrevistadora] (PI-4).

[...] nunca soube amplamente, mas acredito estar relacionado com a escolha do livro (PI-1).

Um iniciante, que afirma conhecer o PNLD, menciona o aspecto da escolha do livro pelo professor, bem como campanhas em torno do tema promovidas pela mídia, mas superestima o alcance do Programa, relacionando-o à realidade local:

Conheço [o PNLD]. Participei da escolha em 2010 na escola. O PNLD atende os parâmetros curriculares e tem como objetivo atingir os alunos de acordo com cada grade curricular do município. Lembro-me de algumas propagandas breves com foco no professor que falava da importância da escolha consciente (PI-2).

As falas dos professores mostram o vácuo informacional existente entre o proposto pelo MEC e o que os docentes realmente conhecem acerca do PNLD. O pouco que sabem a respeito, segundo os docentes experientes, provém de informações fornecidas pela SEMED, mas ressaltam que não tiveram acesso pleno ao material fornecido pelo MEC para auxiliá-los e orientá-los na seleção do livro didático.

Com efeito, conforme já mencionamos a questão do livro didático, segundo nossos entrevistados, não tem sido contemplada com a profundidade necessária nos cursos de graduação e, além disso, parece só vir à tona nas ocasiões em que o processo de escolha é

deflagrado. Nesses momentos, entretanto, o foco são as orientações de ordem burocrática e não a preparação pedagógica para a realização dessa tarefa.

Tal fato, a nosso ver, contribui para que os professores construam concepções equivocadas ou insuficientes sobre a sua participação na escolha do livro didático, bem como das responsabilidades da SEMED e demais instituições relacionadas com o PNLD. Por não conhecerem as dimensões do Programa (objetivos, etapas, amplitude de atendimento, perspectivas etc.) os professores não conseguem vislumbrar como poderiam influir nesse processo. Em outras palavras, a visão do PNLD, pelo professor, como apenas “compra e distribuição dos livros”, torna-se um obstáculo à construção de uma visão crítica a respeito do Programa e a sua participação ativa em todas as etapas que o constituem.

Não se pode dizer, portanto, que os professores não se interessam pelo Programa. Nos depoimentos que colhemos percebemos o interesse demonstrado em conhecê-lo e nele exercer maior influência. Assim, concordamos com Santos (2007) quando afirma que, seja por fatores relacionados à organização e cultura escolares, seja em razão das práticas e determinações do MEC, os professores não só se sentem despreparados para a realização dessa escolha, como também demonstram interesse em participar desse processo que, segundo eles, é importante e não pode continuar a ser realizado da forma como vem acontecendo. Concordamos também com Mantovani (2009, p.77) quando afirma que “há a necessidade de qualificar os professores e engajá-los nos processos envolvidos no PNLD; se não for assim, os planos e objetivos deste programa não serão alcançados”. A ausência de formação adequada faz com que o professor se atenha apenas aos aspectos mais visíveis do PNLD, isto é, aos que mais afetam o seu cotidiano (o dia da escolha, a chegada desse material na escola, a periodicidade da troca, entre outros).

4.5 A escolha do livro didático de ciências pelo professor

4.5.1 O uso do Guia no processo de escolha do livro didático

O Guia do Livro Didático é produzido com o intuito de dar subsídios ao professor para que ele realize a escolha mais adequada à sua realidade. As resenhas de cada obra presente no Guia apresentam um sumário para que o professor tenha conhecimento do conteúdo abordado na coleção. Apresenta também uma síntese da avaliação dos especialistas,

que ressalta as características gerais, os pontos positivos e os pontos negativos de cada coleção (BRASIL, 2010a).

Quando indagamos aos professores sobre o Guia, obtivemos respostas que denotam quão pouco esse material é conhecido e consultado durante o processo de escolha do livro didático. Tal fato se torna evidente quando professores experientes por nós entrevistados se referiam a livros avaliados com “estrelas” (uma, duas ou três, em ordem crescente de qualidade), uma prática já abolida pelo Programa há alguns anos. Alguns professores desconhecem que no lugar de “estrelas” os Guias atuais apresentam o estudo analítico de cada coleção e uma síntese na qual se adota um sistema de cores, em matizes, para marcar a qualidade de diferentes quesitos avaliados de cada coleção. A fala de um deles é representativa de que o uso Guia é algo ainda distante do processo de escolha do livro pelos sujeitos que entrevistamos:

[...] O Guia do Livro didático eu conheço, ele vem com a análise técnica e com as estrelas de qualidade dos livros. Neste ano de escolha não tive acesso ao Guia 2010, faltou tempo para analisar, mas o Guia chegou na escola (PE-1).

As “estrelas”, segundo afirmam, podem influir ou não na escolha dos livros, como se pode notar nos depoimentos: (a) “*Adquiro o livro com maior estrela, leio os exercícios, não significando dizer que são completos, mas sempre olho na hora do planejamento*” - PE-4; (b) “*As estrelas não significam que o livro é bom, pois cada um olha o livro de forma diferente; nunca segui este critério de estrela*” - PE-5.

Se essa classificação (estrelas) pode influir na escolha do livro pelo professor, parece-nos plausível pensar que outras formas de indicar a qualidade dessas obras também teriam esse poder (as cores em matizes, como se vê nos Guias atuais). Contudo, em nosso estudo, não obtivemos nenhum depoimento que expressasse uma posição clara a respeito do uso dessa síntese em cores, exposta no Guia, como critério de escolha do livro didático.

A maioria dos professores iniciantes diz não ter conhecimento do Guia e não ter acesso a esse instrumento na escola. Assim resume um deles: “*não tive acesso, não chegou à escola, não sabia nem que tinha este Guia*” (PI-3). O fato de ser iniciante (e, como já mencionamos nas teorizações acerca dessa fase da vida profissional, as condições de isolamento que isso acarreta), justifica, segundo um deles, o seu desconhecimento do Guia:

Não tive acesso a este guia, pois como te falei não estava na escola no momento da escolha. Sou iniciante em tudo não sei como funciona e como falei, nunca pensei nisso. Não posso falar que é só falta de tempo, mas falta de experiência e interesse. Sou iniciante em tudo, estou aprendendo aos poucos (PI-4).

Já outro iniciante, embora tenha conhecimento da existência do Guia, não o utilizou no processo de escolha. Esse professor resiste à consulta ao Guia, e essa resistência está baseada em sua concepção prévia acerca de como é produzido este instrumento que lhe serve de apoio.

Já vi o Guia, mas a minha escolha foi independente, pois acredito que os livros são pré-determinados pelas editoras, pois é o que aparece aqui na escola. Não sigo o Guia, vou mais pelos livros que eles [editoras] mandam para a escola (PI-5).

A maioria dos entrevistados, com mais tempo de magistério, declara conhecer o Guia, mas não considera importante utilizá-lo, pois acredita que todos os livros se assemelham e, dessa forma, poderia se basear na sua própria experiência para fazer a escolha.

A esse respeito, concordamos com Cassiano (2007) quando afirma que os professores que não utilizam o Guia para fazer a sua escolha preferem confiar na própria análise, pelo fato de conhecerem os alunos e saberem qual livro é mais adequado a sua prática pedagógica. De todo modo, essa atitude revela uma preocupação dos professores em escolher um livro adequado para seus alunos.

Um dos professores experientes reconhece a importância do Guia, apesar de não utilizá-lo:

É importante principalmente pela seleção que a comissão do MEC faz, não sei os processos, mas sei que depois disso deixará de ter coisas absurdas escritas nos livros (PE-4).

Também um professor iniciante considera o Guia um importante auxiliar na escolha do livro didático. Essa concepção remete às experiências que o professor vivenciou durante a escolha do livro em sua escola:

O Guia é bom, pois ficamos a par do que cada livro tem e depois olhamos os livros e fazemos as comparações. Às vezes voltamos ao Guia para comparar e ver o que diz o guia e o livro. A coordenação nos dá o Guia e depois olhamos os livros que foram chegando e juntamos por uma hora os professores das disciplinas lá na biblioteca e debatemos os livros (PI-2).

Batista (2005) e Val (2002) afirmam que o insucesso do Guia como sendo um fator de orientação das escolhas de livros está ligado também a fenômenos de natureza sociológica, decorrente de um desconhecimento das políticas públicas, da estratégia de divulgação do Guia e de fenômenos cujas características são peculiares da cultura escolar e dos valores que seus agentes compartilham.

4.5.2 A escola e o processo de escolha do livro didático pelo professor

Mantovani (2009) destaca que o papel dos professores no processo de escolha é o mais importante, pois é ele quem vai usar o livro didático. Se concordarmos com essa ideia, convém pensar sobre como se organizam o tempo e o espaço escolar para a realização dessa tarefa pelo professor.

Segundo orienta o Guia do Livro Didático, o processo de escolha deve contar com a participação da escola, cabendo a ela diversas atribuições, dentre estas, a de “viabilizar a escolha dos livros didáticos **com a efetiva participação de seu corpo docente e dirigente**, registrando os títulos escolhidos (em 1ª e 2ª opção, de editoras diferentes) e as demais informações requeridas no sistema disponibilizado pelo FNDE na internet” (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Entretanto, a situação descrita pelos nossos entrevistados mostra que, em geral, as formas de organização da escola não lhes oportunizam as condições necessárias para a sua participação efetiva e qualificada no processo de seleção do livro didático. Entre os professores investigados, percebemos as seguintes condições em que ocorreu o processo de escolha do livro no ambiente escolar:

As **questões burocráticas** foram encaminhadas pelos coordenadores e atendidas pelos professores. Estes registraram suas opções e a lista de presença no dia da concretização da escolha dos livros:

Foi-nos dada uma ficha a ser preenchida com a nossa escolha, onde colocamos nossas opções: a primeira opção e a segunda opção, depois entregamos esta folha novamente para o coordenador (PI-1).

O nosso parecer é dado por escrito individualmente para a coordenadora da escola e em conjunto com os professores de ciências. (PE-1).

[...] preenchíamos uma folha onde colocávamos a escolha do material e assinávamos uma lista de presença da escola e entregávamos a folha de escolha do material para a coordenadora, é tudo muito burocrático (PE-3).

A **participação do corpo dirigente**, segundo os professores, restringe-se quase sempre aos aspectos burocráticos, não se detendo às discussões/orientações de ordem pedagógica.

Na escola, a diretora deixa os livros das editoras pra avaliarmos e dar o parecer. (PE-1)

Aqui na escola a coordenadora demonstra os livros e fala para levarmos para casa dar uma olhada, pois o tempo que temos na escola é pouco (PE-5).

Dos coordenadores e gestores da escola a participação nesse processo é nula. Em nenhum momento tivemos orientação ou supervisão (PE-3).

Sem a colaboração dos coordenadores e gestores, os professores realizavam a **escolha** de forma **individual ou em conjunto** com os pares da área.

Eu olho o livro que eu quero e que tá lá para a escolha, anoto o autor e o código do livro e repasso para a direção. A direção que resolve depois (PE-2).

Nos últimos anos aqui na escola, não ocorreu mais reunião com um momento, mesmo que curto, não teve para análise. A coordenadora mandou os professores analisar os livros levando para casa, ou se não quisessem, era para olhar na hora do Planejamento (PI-7).

A escolha se dava em grupos por área do conhecimento. (PE-3)

Entretanto, mesmo nos casos em que houve a participação de um coletivo de professores, isto se deu de forma bastante aligeirada. Os professores declararam que o **tempo destinado a realizar a escolha** do livro didático não foi suficiente para realizarem essa tarefa de forma qualificada.

A escolha é aqui na escola. Normalmente em 30 minutos acabo fazendo a escolha, pois a coordenadora já chega e cobra. A coordenação da escola nos entregou uma folha com o nome das duas opções para colocarmos dizendo os autores e parcialmente o conteúdo. (PE-2).

[...] a escolha foi realizada na escola e com pouco tempo. Não me lembro de muita coisa, pois foi muito rápido (PI-1).

Quando se queixava dessa situação, o professor era lembrado, pelos gestores, da necessidade do cumprimento da carga horária do aluno. Ausentar-se das aulas para se dedicar ao processo de escolha do livro implicaria o prolongamento do ano letivo. Sobre essa argumentação, ouvimos várias críticas dos professores que estavam presentes no evento organizado pela SEMED (a palestra por nós referida na seção que abordou as ações do Núcleo do Livro Didático no PNLD/2010). Para eles, faz-se necessário a SEMED pensar, em conjunto com os professores, uma forma de equacionar essa questão. Nesse sentido, reconhecem que o maior entrave está no fato de que nem todos os professores, dirigentes e gestores dão o devido valor ao processo de escolha do livro didático.

O cenário em que ocorre o processo de escolha do livro na escola foi por nós assim interpretado: algumas manifestaram certo empenho, por parte dos professores e gestores, em outras escolas prevaleceu certo descaso ou descompromisso com o processo. Do primeiro caso, selecionamos os seguintes depoimentos:

Aqui só participei de uma única escolha e os alunos eram dispensados da escola para que cada professor sentasse com os outros da sua área para discutir (PI-1)

Hoje nós nos reunimos na escola com os outros professores para escolher o livro, mas antigamente era tudo rápido, era tudo diferente (PE-3).

As falas a seguir ilustram o segundo caso:

Não tivemos acesso às obras para escolher, não podendo assim manusear os livros e ver os conteúdos de forma integral (PE-2)

Somos informados uma semana antes que os livros estão na biblioteca para nossa apreciação (PI-1).

Na escola a diretora deixa os livros das editoras pra avaliarmos e dar o parecer. Ficam expostos somente algumas coleções que chegam na escola, não são muitas, 3 ou 4, ficam expostos no canto da sala dos professores em cima de uma mesa(PE-3).

As sucessivas decepções com esse cenário levam o professor ao descrédito no Programa, o que resulta em atitudes extremas:

Hoje já não sei como é a escolha mais e nem procuro saber, faço questão de pegar atestado, para não estar na escola no período de escolha. Mas pelo que vejo, os professores vão ate a biblioteca, anotam o que querem e escolhem apenas um livro (PE-6).

A participação do professor iniciante nesse processo é ainda menos evidente. Eles permanecem poucas horas em uma escola, uma vez que a maioria enfrenta a tripla jornada de trabalho. Assim, frequentemente, quando a escolha acontece em uma das escolas ele está cumprindo o horário em outra. Acrescente-se a isso a posição de inferioridade em que se sente colocado no ambiente escolar, frente aos mais experientes, seja porque, nessa fase de sua vida profissional - como bem mostram Veenman (1992) e Huberman (1984), entre outros - o professor está vivenciando uma etapa de tateamento, de buscas e descobertas, de sobrevivência em meio às dificuldades encontradas, seja porque não demora a perceber que

na escola, de forma tácita, há certa hierarquia entre os professores, cujo critério é o de tempo de serviço e não o de titulação acadêmica, e que confere aos experientes certos ‘privilégios’ em razão da posição ocupada. Assim, o professor novato não escolhe os horários, nem as turmas e, segundo nos revelaram, nem os livros. Foram relatados casos em que o iniciante sequer fora informado do dia da escolha do livro.

Nunca escolhi o livro. Nas escolas que dei aula, sempre é a professora mais velha que escolhe. Nós não escolhemos. Acredito que seja pelo fato de ser nova e não saber como se faz a escolha (PI-4).

4.5.3 Os critérios utilizados pelo professor para escolher o livro didático de ciências

Quando optam por um livro, os professores são guiados por critérios fortemente vinculados ao uso que fazem desse material. O uso, por sua vez, sofre influências da organização da escola, das condições de trabalho, das concepções (filosóficas, epistemológicas, políticas, pedagógicas etc.) que o professor tem sobre o ensino e a aprendizagem de ciências e da própria ciência, entre outras.

Os critérios de seleção do livro, conforme descritos no Guia e adotados pelos especialistas na etapa de triagem dessas obras no PNLD, não são, em sua maioria, de conhecimento dos professores entrevistados. O fato de o professor desconhecê-los seria uma das razões pelas quais ele procura estabelecer seus próprios critérios no momento da seleção.

Em nossa pesquisa, foram diversos os critérios de escolha citados pelos professores. A análise que fizemos das entrevistas nos possibilitou categorizá-los em diferentes dimensões, as quais foram por nós nomeados: (a) pedagógica (quando se relacionam ao ensino da matéria e as condições concretas da escola); (b) curricular (programação, sequência dos conteúdos, tempo destinado ao ensino da matéria); (c) laboral (carga de trabalho do professor, tempo disponível para preparação de aulas e demais atividades).

No que diz respeito à dimensão pedagógica, pudemos identificar nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa que os livros escolhidos são os que mais se adéquam ao seu “modo de trabalhar”. Nesse sentido, elegem como critérios, nessa ordem de importância: (a) bons exercícios para serem feitos pelos alunos; (b) conteúdos corretos, atuais, escritos em linguagem simples e clara; (c) imagens ilustrativas de boa qualidade; (d) atividades que despertem o interesse do aluno e (e) sugestões de aulas práticas.

A esse respeito dizem os professores iniciantes:

O livro é bom: cada final de conteúdo tem três práticas, exercícios que aprofundam. [...] Levo em consideração sempre os textos de fácil compreensão e com bastante ilustração. [...] Sempre escolhemos os livros pela linguagem dos textos, as ideias novas, atualizados (PI-5).

[Deve ter] linguagem fácil, acessível, imagens, desenhos, esquemas, gráficos, mapas (PI-3)

Tanto iniciantes como experientes valorizam a linguagem e as imagens, a atualização dos conteúdos e principalmente a proposição de exercícios.

A escolha do livro o que me influenciou foi a forma como os textos são expostos e os exercícios. [...] (PE- 5)

Levo sempre em consideração critérios como os textos, sequência dos conteúdos, atividades práticas, principalmente exercícios (PE- 6)

Se eu escolhesse os livros, iria mais pelo conteúdo e pelos exercícios, pois é nisso que encontro mais dificuldade para ministrar, dar aula (PI-6)

Além desses critérios, o livro é escolhido tendo como referência as questões de ordem curricular, isto é, da organização das aulas, o que envolve a gestão do tempo, a programação e a sequência dos conteúdos. Eis a fala um iniciante:

[...] O livro para mim, que não tenho muita experiência, auxilia na questão de sequência, como referência por não ter dado aula. Me auxilia na questão do tempo também de cada conteúdo. (PI- 6)

Segundo apuramos em nossa investigação, a coordenação pedagógica da SEMED acompanha o desenvolvimento do planejamento dos professores, tomando como referência as suas orientações curriculares. Assim, a dimensão curricular é uma categoria fortemente valorizada pelo professor na escolha do livro. Todos os entrevistados disseram “seguir o referencial que nos é dado e não o livro, pois temos de seguir o planejamento curricular do município” (PI-2). O livro não é, portanto, seguido às cegas pelo professor, mas ele faz as devidas adequações deste material ao proposto pela SEMED.

Em nossa pesquisa verificamos que a dimensão curricular, como categoria que incide no processo da escolha do livro, é mais valorizada pelo iniciante do que pelo experiente. Isso pode ser explicado pelo fato de que os cursos de formação inicial, da forma como estão estruturados - em geral, no modelo aplicacionista conforme descrito por Tardif (2002) - não dão conta de incluir tais elementos da prática do professor na sua formação. A dimensão curricular relativa ao ensino de ciências parece ser, pois, aprendida ao longo da prática.

Como já dissemos, os professores entrevistados consideram que a formação inicial e continuada pouco contribuíram para que pudessem enfrentar o desafio de escolher e usar o livro didático em aula. Para eles, foi na prática, no ensaio e erro que aprenderam a avaliar o livro que melhor se adéqua às suas aulas, ao seu planejamento de ensino. Mas essa prática é também marcada pelas concepções construídas na fase de pré-formação, isto é, pelas aprendizagens ocorridas no período em que, como estudantes observavam e experimentavam o uso do livro didático na escola. Feiman-Nemser, Marcelo Garcia, Maurice Tardif, entre outros, destacam a força das experiências vividas quando alunos e que acabam influenciando a prática profissional dos professores.

Tal aspecto da formação do professor para lidar com a questão do livro didático é lembrado por uma professora:

Quando uso o livro sigo mais ou menos uma lógica que ao meu ver, de quando era aluno que eles (alunos) vão entender (PE-6).

Se o livro é usado a partir dessa concepção, a escolha desse material pode estar influenciada pelas ideias construídas, ao longo da sua vida como estudante, sobre o que funciona ou não na sala de aula.

A dimensão laboral também está relacionada como critério de escolha do livro didático pelo professor. Em outras palavras, as condições laborais determinam qual livro é escolhido, tendo em vista a minimizar a carga de trabalho cotidiano. Isso se faz notar, por exemplo, no fato de o professor eleger como principal critério de escolha a presença de um bom número de exercícios no livro. Tal opção tem relação não só com a dimensão pedagógica, mas também com a dimensão laboral da escolha, uma vez que o professor reconhece que as sugestões propostas nos livros auxiliam a reduzir o tempo gasto com a preparação das aulas. Dizem um dos professores experientes:

Utilizo mesmo as questões do livro por falta de tempo para fazer de todas as turmas, pois não dá tempo para elaborar toda vez exercício. Como já vem pronto, acabo usando com mais frequência os exercícios propostos nos livros (PE-4)

Os professores iniciantes, que enfrentam tripla jornada de trabalho, por não terem tempo para planejar as aulas como deveriam, dependem, mais ainda que os experientes, desse suporte, isto é, de sugestões formuladas pelos autores dos livros, as quais adéquam à realidade das escolas onde trabalham.

Nessa mesma dimensão laboral, insere-se o fato de o professor levar em

consideração, para escolha do livro, a possibilidade de este ser usado por ele em diferentes turmas e escolas. Essa é uma estratégia de redução do tempo destinado à preparação das aulas, minimizando assim o peso do trabalho. Nessa mesma perspectiva, os professores tendem a repetir a escolha de um mesmo autor/obra por diferentes edições do PNLD, quando avaliam que a sua opção contribui para melhor conduzir suas aulas e para a redução de carga laboral.

O livro que uso é de outros anos de escolhas. Gosto da sequência que ele tem. Já tenho tudo montado no meu planejamento. Então acabo usando ele (PI-7).

Em nossa pesquisa verificamos que o livro que se apresenta com essas características não desperta maior interesse no professor durante o processo de escolha. Ele está pré-aprovado, com base no que o professor já conhece da sua eficácia na utilização em sala de aula e na redução do processo de intensificação do seu trabalho. Vale destacar, porém, que os professores entrevistados que afirmaram usar o mesmo livro em diferentes escolas e turmas, não realizam mera repetição, mas fazem as adequações necessárias, levando em conta o aluno.

Escolho o livro baseado mais nos tipos de alunos que tenho. Gosto de livros que tenham textos bons e contextualizados. Uso o mesmo livro na outra escola, mas complemento, acrescento e assim vai. Como falei os alunos são outros. E além do mais, temos a orientação para escolher se possível o mesmo livro que de outras escolas (PI-7)

Os dados que obtivemos acerca da escolha do livro didático pelos professores de ciências se aproximam do que apontam outras pesquisas sobre esse tema. Tolentino Neto (2003) encontrou uma diversidade de critérios utilizados por professores das séries iniciais e constatou o desconhecimento de etapas do PNLD e o pouco uso do Guia. Na pesquisa de Cassab e Martins (2003) vemos que os professores de ciências dão grande importância aos conteúdos e às imagens na escolha dos livros. Miranda (2009) verificou que os critérios mais utilizados pelos professores de ciências são a linguagem acessível e os exercícios, assim como a contextualização e as ilustrações. Lima e Silva (2010) mostram que os professores levam em consideração na escolha do livro didático a abordagem do conteúdo, a contextualização, a linguagem clara, a diagramação, a quantidade e qualidade dos exercícios. Assinalam também que os professores adotam o mesmo autor que já vem sendo utilizado, o que reduz o tempo que disponibilizarão para a preparação das aulas.

Alguns critérios citados pelos sujeitos da pesquisa de Lima e Silva (2010) não foram mencionados pelos participantes do nosso trabalho: o autor do livro, a encadernação e o

visual. Outro critério, citado na pesquisa de Miranda (2009) e considerado como importante fator de escolha, não teve o mesmo destaque entre os sujeitos por nós investigados: as propostas de atividades experimentais e investigativas. Discutiremos mais adiante, quando discutiremos o uso do livro didático, que esse dado tem relação com as condições concretas de ensino nas escolas.

Finalizando, vale ressaltar que as sugestões de critérios para escolha do livro didático não se restringem ao que é elencado pelos especialistas, no âmbito do PNLD. Trazemos, a título de ilustração, algumas recomendações gerais de Carvalho (2005, p. 48) acerca da escolha de materiais instrucionais:

a) que o professor escolha os materiais que vai utilizar com um objetivo bem claro em mente e saber para o que quer o material;

b) que o material seja adequado às condições limitadoras para seu uso (nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, às suas características socioculturais, as condições da escola).

c) que o professor conheça muito bem o material, suas potencialidades, defeitos e como pode ser explorado. Para tanto deve lê-lo, vê-lo, usá-lo, colocar-se na posição do aluno. Só assim o professor poderá opinar se ele atende às suas expectativas.

d) para avaliação do resultado da escolha do material, o professor deve tentar responder às questões: O material foi fácil ou difícil para os alunos? A utilização do material transcorreu como previsto? O que funcionou bem? O que não funcionou? Os alunos pareciam interessados? O tempo previsto foi muito curto ou excessivo? O que deveria ser modificado para a próxima vez? Os objetivos pretendidos foram alcançados? Em que grau? Houve contribuição para a aprendizagem, o enriquecimento cultural, para a prática da cidadania dos alunos?

e) que o professor, juntamente com seus colegas, crie uma ficha de avaliação de cada material utilizado na escola. Nessa ficha, podem constar, entre outros itens, as características do material, com que objetivos pode ser empregado, como deve ser utilizado, quais seus pontos fortes e fracos, como se deu sua utilização, como avaliar os resultados da utilização do material. Cada vez que o material for utilizado, a ficha deve ser atualizada. Assim, depois de algum tempo, a escola disporá de um verdadeiro dossiê sobre cada um dos materiais utilizados por seus professores.

4.6 O uso do livro didático pelo professor de ciências

Sabemos com base no que apontam as diferentes pesquisas que levantamos em nossa revisão bibliográfica, que o livro didático não é o único recurso utilizado pelo professor. Ele lança mão da internet, de revistas, jornais, livros diversos e vídeos, principalmente, buscando complementos e adaptações dos conteúdos e das atividades em sala. Para se ter uma ideia das convergências e divergências em termos de resultados das pesquisas sobre o uso do livro pelo professor citamos a pesquisa realizada por Batista (2005) e Val (2004), na qual a maior parte dos professores afirmou não utilizar o Livro Didático como principal material em sala de aula. Já o trabalho de Amaral (2006) mostra que entre todos os recursos, o livro continua sendo o mais importante para a grande maioria dos professores. A pesquisa de Santos (2007) conclui que o livro didático é um recurso importante para o trabalho pedagógico, mas não é o único, nem o principal. Um trabalho mais recente, de Braganha (2010), confirma que o livro não é utilizado mais como a única fonte de informação, mas como material de apoio pedagógico e pesquisa para os professores.

Os participantes de nossa pesquisa se incluem no grupo dos que utilizam o livro didático e reconhecem a importância deste no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas.

Se entendermos que a opção por um determinado livro está fortemente influenciada pelo uso que se faz dele, podemos inferir, com base na lista de critérios de escolha citados pelos professores, que o livro lhes dá suporte nas aulas de ciências, tanto na seleção dos conteúdos, na proposição de exercícios e demais atividades, como na organização da sequência programática, entre outros. Megid Neto e Fracalanza (2003) assinalam que os professores, devido a problemas com o currículo adotado, acabam por reconstruir no livro didático o que não lhes agrada. Santos (2007), por outro lado, aponta que o uso do LD está intimamente ligado às crenças, conhecimentos e práticas dos professores, e secundariamente aos aspectos pedagógicos.

Em nossa pesquisa buscamos esclarecer as diferentes formas de uso do livro didático pelo professor e o quanto estas são privilegiadas em sua prática. Analisando as respostas dos professores ao questionário e também as conversas que acompanharam o desenrolar desse procedimento, pudemos verificar que os iniciantes declaram que usam esse material na maior parte dos dias letivos e os experientes o fazem com menor frequência, isto é, em menos da metade dos dias de aula.

As discussões sobre o professor iniciante, formuladas por Veenman, Huberman,

Tardif, Marcelo Garcia, entre outros, podem nos auxiliar a elucidar essa questão, quando apontam as dificuldades pelas quais passam os professores iniciantes e como essas dificuldades são por ele superadas ao longo do percurso. O livro, nessa fase da vida profissional, passa a ser um forte aliado nas soluções para os seus problemas e desafios de início de carreira, entre estes, a seleção e a distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo. Pode-se considerar que nesse início da trajetória profissional o livro tem uma utilização instrumental para auxiliar a realizar aquele trabalho difícil, para o qual não se sente preparado (a elaboração e leitura de textos, a formulação de exercícios, a compatibilização do conteúdo com a duração da aula etc.). Já para o professor experiente, o livro pode se tornar um complemento, um rol de sugestões que são selecionadas segundo o que ele já conhece sobre o funcionamento das aulas. Em suma, o fato de o iniciante ser mais apegado ao livro didático pode estar relacionado ao medo, aos dilemas, à insegurança própria desse momento da carreira profissional. O livro, nesse momento, é um forte aliado do professor na gestão da aula (a sequência e o grau de aprofundamento dos conteúdos, as atividades adequadas ao tempo), conferindo certo grau de segurança ao professor na condução de seu trabalho. Verificamos, em nossa pesquisa, que o livro atende a múltiplas necessidades do professor no desenvolvimento de suas aulas e no planejamento destas (Quadro 10).

O item “b” do Quadro apresentado mostra que o livro é um importante instrumento, tanto para o iniciante como para o experiente, na elaboração do planejamento das aulas. Essa afirmativa pode ser comprovada pela frequência com que os demais itens são contemplados nas respostas dos professores.

Como podemos notar, os critérios de escolha do livro didático pelo professor, citados na seção anterior, têm relação com o que ele prevê como possibilidades ou necessidades de uso. O livro é usado para orientar a programação dos conteúdos, a adequação da linguagem, o grau de aprofundamento dos temas, elaboração de questões de prova, recurso imagético nas aulas etc. É também explorado pelo professor na interação com seus alunos com os diversos elementos que compõem esse material: textos básicos e complementares (para leitura, cópia, acompanhamento das aulas, elaboração de sínteses), proposição de exercícios (para serem resolvidos pelo aluno em sala de aula e em casa, como fixação do conteúdo), de aulas práticas e de outras atividades.

Embora o número de sujeitos de nossa pesquisa não permita fazer generalizações a partir dos resultados alcançados (e não foi este o nosso objetivo), chamaram-nos a atenção alguns dados que poderão ser objeto de aprofundamento em investigação futura. Assim, consideramos pertinente levá-los e fazer um primeiro exercício nesse sentido.

Comparando os experientes com os iniciantes, verificamos que estes consultam o livro como veículo de atualização mais frequentemente do que aqueles (item a). Esse dado, por um lado, pode ser explicado pelo que já descrevemos em relação às características da fase de iniciação à docência, entre estas a insegurança do professor sobre o que ele sabe a respeito da matéria a ser ensinada. Por outro, causou-nos estranheza o fato de alguns experientes terem declarado que não usam esse material com a finalidade de se atualizarem, uma vez que esses mesmos professores declaram que a carga de trabalho não comporta o tempo necessário para o seu aprimoramento e atualização profissional.

Também para os iniciantes o livro parece ser mais útil do que para os experientes no auxílio à comunicação do conteúdo (a adequação da linguagem) aos alunos (item f). Esse fato também se explica pela insegurança própria dessa fase da vida profissional do professor, assim como pelo fato de que nos cursos de formação inicial, em geral, essa questão não é contemplada. É na prática que o professor vai aprendendo a adequar a linguagem quando se comunica com seus alunos.

O uso do livro para a proposição de exercícios foi lembrado por todos os participantes da pesquisa (item “j”), dado que confirma o que já havíamos levantado quanto ao principal critério apontado pelo professor na escolha do livro. Nas conversas que tivemos com os professores verificamos que tanto o iniciante como o experiente utilizam os exercícios do livro principalmente em sala de aula, para revisão e fixação dos conteúdos e, em menor escala, como sugestão de atividades para serem feitas em casa. Os iniciantes, bem mais que os experientes, usam os exercícios dos livros na elaboração de suas provas. O que apuramos a esse respeito é que os professores recorrem ao livro didático em busca de modelos, uma vez que também nesse quesito ele não se sente suficientemente seguro para construir os seus próprios. Esse dado também pode estar relacionado à falta de tempo decorrente da intensificação do trabalho do professor e à forma como esse tema foi (ou não) contemplado na sua formação inicial.

Em relação às aulas práticas (item k), observamos que os professores eventualmente usam essas atividades em suas aulas. Tanto os iniciantes como os experientes declaram que quando utilizam de aulas práticas raramente as executam como estão propostas no livro; em geral, buscam adaptá-las às condições da escola e à realidade do aluno. Esses fatos são justificados, segundo eles, pela falta de espaços especificamente destinados a esse fim (laboratórios, materiais apropriados), a baixa carga horária da disciplina (e as práticas “tomam muito tempo do conteúdo previsto”) e a sugestão de práticas inviáveis de serem executadas, por exigirem materiais que não podem ser adquiridos pelo aluno.

Quadro 10: Necessidades do uso do livro e frequência com que é utilizado pelo professor de ciências, iniciante e experiente, da REME/Campo Grande, MS

Necessidades/formas de uso pelo professor	Frequência de uso			
	N	E	F	SR
a) Fonte de consulta para aquisição de conhecimentos/atualização	0i 0e	2i 4e	6i 3e	- 1e
b) Fonte de planejamento das aulas	0i 0e	0i 1e	8i 6e	- 1e
c) Roteiro/Sugestão para elaboração de tarefas de casa para o aluno	0i 0e	4i 6e	4i 1e	- 1e
d) Sugestão da sequência de conteúdos	1i 1e	4i 3e	3i 3e	- 1e
e) Sugestão o grau de aprofundamento do conteúdo a ser ensinado	1i 0e	3i 4e	4i 3e	- 1e
f) Orientação quanto a adequação da linguagem ao nível dos alunos	1i 0e	2i 3e	5i 4e	- 1e
g) Textos para o professor escrever no quadro e serem copiados pelo aluno	1i 0e	4i 6e	3i 1e	- 1e
h) Subsídio/inspiração para elaboração de questões de prova e de exercícios para os alunos	1i 0e	2i 3e	5i 4e	- 1e
i) Leitura de textos básicos pelo aluno, em casa ou na sala de aula	2i 0e	1i 3e	5i 4e	- 1e
j) Sugestões de exercícios para os alunos	0i 0e	3i 1e	5i 6e	- 1e
k) Sugestões de aulas práticas	1i 1e	6i 5e	1i 1e	- 1e
l) Sugestões de debates, pesquisas bibliográficas, trabalhos em grupo etc	1i 0e	5i 4e	2i 3e	- 1e
m) Fonte de imagens (figuras) para o professor utilizar em multimídia	1i 0e	6i 6e	1i 1e	- 1e
n) Acompanhamento, pelo aluno, das explicações do professor	0i 0e	4i 2e	4i 5e	- 1e
o) Observação no livro, pelo aluno, das imagens referentes ao conteúdo	0i 0e	2i 2e	6i 5e	- 1e
p) Produção, pelo aluno, de sínteses e resumos	1i 0e	6i 6e	1i 1e	- 1e
q) Material contendo conteúdos para o aluno estudar para as avaliações	3i 1e	3i 3e	2i 3e	- 1e
r) Para leitura/estudos de textos complementares	- 2e	6i 1e	2i 4e	- 1e

Fonte: Elaboração própria, com dados colhidos no questionário aplicado aos professores.

N= nunca; E= eventualmente; F= frequentemente; SR= sem resposta; i= iniciante; e = experiente.

(Uma professora se recusou a responder ao questionário, alegando motivos pessoais, daí o SR).

No que diz respeito aos textos complementares, os professores iniciantes os utilizam em sala de aula, mas não os cobram como conteúdo para avaliação. Já os professores experientes, quando trabalham com textos complementares, os indicam mais como leitura para o aluno, em casa. Outras atividades complementares (de investigação, sínteses, comunicações, discussões, registros, por exemplo) raramente são contempladas, e quando o são, os iniciantes é que dizem fazê-lo. Uma das razões para isso pode estar relacionada à

aprendizagem do professor sobre a gestão do tempo necessário para cumprir a programação do conteúdo básico. Os professores experientes queixam-se de que a carga horária da disciplina é insuficiente para contemplar tais sugestões. Talvez o iniciante ainda esteja experimentando a superar esse desafio e por isso seja mais propenso a acatar as sugestões das atividades complementares.

Quanto ao uso das imagens, quase todos os professores informam que estas são exploradas em sala de aula, no próprio livro do aluno e que são importantes para esclarecer os textos. Quase todos os iniciantes aproveitam esse recurso para produção de slides a serem utilizados nas explicações em aula. Já entre os experientes, apenas dois declararam explorar as imagens para esse fim. A falta de equipamento e/ou de tempo para preparar a aula são os motivos alegados. O valor atribuído pelo professor ao uso das imagens nas aulas está relacionado à sua compreensão do papel que ela representa, facilitando a aprendizagem em ciências. Esse entendimento resulta, segundo relataram, de saberes obtidos na formação inicial ou na experiência como docente ou mesmo na própria trajetória com aluno.

Gouvêa e Oliveira (2010) fazem afirmativas nesse sentido, referindo-se às imagens como facilitador na tarefa de ilustrar e esquematizar processos, fenômenos, conceitos em situações de ensino. Para Souza (2010) a imagem é uma das formas de comunicação nas relações humanas; a imagem é uma interpretação da realidade, de algo que não está presente, e é capaz de “gerar uma série de evocações e sensações no observador” que podem ou não ser as mesmas idealizadas pelo seu autor (p. 16). Rego (2010) assinala que as imagens contidas em materiais didáticos de ciências apresentam particularidades relacionadas à finalidade de auxiliar a compreensão de conceitos científicos que geralmente diferem do cotidiano dos estudantes.

Quando encontram erros nos livros didáticos, a quase totalidade dos professores iniciantes e experientes declara alertar e orientar os alunos a fazerem as devidas correções. Um único professor experiente diz que leva o problema ao conhecimento da editora ou do autor. Encontrar erro no livro didático é motivo para não adotá-lo novamente apenas para um professor iniciante e um experiente. A esse respeito, nossa posição é a de que encontrar um erro no livro pode ser um momento importante para o ensino e a aprendizagem do aluno. Concordamos com Carvalho (2005) que ressalta que quaisquer que sejam os materiais utilizados pelo professor na sua prática docente, desde os mais simples até os mais sofisticados, ao final é sua atuação como professora que é realmente decisiva para propiciar a aprendizagem e educação de seus alunos.

Com relação ao livro do professor, todos os sujeitos de nossa pesquisa afirmaram

utilizá-lo, principalmente como consulta às sugestões de atividades para serem realizadas nas aulas, mas raramente para conhecerem os fundamentos teóricos que orientaram a sua elaboração e o ensino de ciências. O Guia do Livro Didático contém diversos apontamentos a respeito, entre estes, que o livro do professor deve conter fundamentos teóricos e referências bibliográficas para consulta, que estimulem o professor para leituras complementares e que sugiram atividades complementares (BRASIL, 2011). O resultado que obtivemos em nosso estudo nos convida a refletir sobre o porquê da pouca utilização do livro do professor para além das sugestões de atividades complementares. Pode ser que esse resultado esteja influenciado pelas questões laborais, bem como da formação do professor para o uso desse material.

Essas e outras questões nos estimulam à continuidade da pesquisa.

Com os dados até aqui obtidos, observamos que, de modo geral, os resultados de nosso estudo vão ao encontro do que foi descrito por outros pesquisadores. Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 148) apontam algumas formas e modos como os professores participantes de sua pesquisa utilizam os livros didáticos, agrupando-as em três blocos. Um grupo de professores indica o uso simultâneo de várias coleções didáticas (autores e editoras variadas) para elaborar o planejamento das aulas e do período letivo. Já outro grupo declara que o livro didático é utilizado como apoio nas atividades de ensino-aprendizagem, seja no magistério em sala de aula ou em atividades extra-escolares, visando principalmente a leitura de textos, a realização de exercícios e de outras atividades ou, ainda, como fonte de imagens para os estudos escolares, aproveitando fotos, desenhos, mapas e gráficos existentes nos livros. Para o último grupo o livro didático é utilizado como fonte bibliográfica, tanto para complementar seus próprios conhecimentos, quanto para a aprendizagem dos alunos, em especial na realização das chamadas “pesquisas” bibliográficas escolares.

Como também pudemos verificar em nossa pesquisa, Miranda (2009) destaca que os professores não se submetem passivamente ao livro didático. Eles elegem seus critérios para a escolha do livro e geralmente apresentam resistência em adotar um que não tenha sido escolhido por eles.

Para finalizar essa seção, trazemos o pensamento de Rangel (2005), com o qual concordamos, acerca dos motivos que dificultam uma melhor relação do professor com o processo de escolha e de uso do livro didático. Segundo ele, uma das razões é de responsabilidade da própria instituição escolar, e está na ausência de um planejamento didático efetivo, tanto de cada disciplina, em particular, quanto do conjunto da escola. É no contexto do planejamento que os professores e demais educadores que participam da equipe

escolar podem integrar ao trabalho pedagógico uma reflexão sobre o material didático e o seu papel no processo de ensino/aprendizagem. Outra forte razão, a nosso ver, está relacionada a intensificação do trabalho do professor, como argumentaremos na seção seguinte.

4.7 Condições de trabalho do professor: implicações no processo de escolha e uso do livro didático

Esse tema, de uma ou outra forma, já percorreu as seções anteriores. Assim, utilizaremos esse espaço para fazermos algumas sínteses e reflexões com auxílio dos teóricos que abordamos no segundo capítulo.

Como já apresentamos, os professores participantes desta pesquisa trabalham em salas de aula com 25 a 35 alunos. A carga horária destinada às aulas de ciências nas escolas Municipais é de 2h/aulas semanais. Tanto os iniciantes quanto os experientes consideram este tempo insuficiente para concluir os conteúdos, incluir aulas práticas nos programas de ensino e ler textos complementares. A maioria cumpre mais de 30h/a semanais e os iniciantes se desdobram trabalhando em escolas da Rede Municipal, Estadual e/ou Particular.

O tempo necessário para realizar a escolha do livro didático não está previsto no calendário escolar, segundo as informações dos professores entrevistados. A rotina diária não comporta o tempo de consulta ao Guia e, assim, a escolha acaba ocorrendo, na maioria dos casos, em um único dia e de forma aligeirada.

Com os iniciantes essa situação se agrava, pois estes permanecem poucas horas na escola, uma vez que a maioria deles enfrenta a tripla jornada de trabalho. Assim, frequentemente a escolha acontece em uma das escolas em que o professor trabalha, enquanto ele está cumprindo o horário em outra. Pesa nessa situação, além da equação dos espaços temporais, a posição de inferioridade em que está colocado o iniciante em relação ao experiente, no ambiente escolar. Foram relatados casos em que o iniciante sequer fora informado do dia da escolha do livro.

Nunca escolhi o livro. Nas escolas que dei aula, sempre é a professora mais velha que escolhe. Nós não escolhemos. Acredito que seja pelo fato de ser nova e não saber como se faz a escolha (PI4).

As consequências de professor iniciante não participar da escolha do livro se fazem notar em sala de aula. Apenas um dos iniciantes declarou não ter nada contra o livro e que utiliza em suas aulas, enquanto outros utilizam pouco o livro que foi escolhido por

outrem, e buscam conduzir suas aulas com auxílio de outros livros e apostilas com que já estão familiarizados (os utilizados em anos anteriores ou os que foram escolhidos por eles em outra escola).

Situações como a desvalorização social de trabalho do iniciante e/ou o não reconhecimento de seus saberes pelos pares, a extensa jornada de trabalho e o abandono à própria sorte fazem com que os professores iniciantes questionem seu papel e sua verdadeira função na escola. Percebemos, no tom dos depoimentos de alguns deles, certa dose de mágoa e desilusão, mesclada com a ameaça de abandono da profissão a qualquer momento.

Os professores experientes parecem desacreditar no processo de escolha dos livros, pois consideram que se valoriza nesse processo principalmente o seu lado burocrático (leis, decretos e normativas), mas nunca são levadas em conta as condições de trabalho e suas implicações na realização da escolha e no uso do livro didático. O caminho para a mudança desse quadro, proposto por um professor, representa a voz da maioria:

Deve ter um comprometimento maior, pois as coisas que vem impostas nunca dão certo. Ouvir mais o educador que está em sala de aula e refletir, pois a realidade é outra ... (PE-5).

As tarefas desempenhadas pelo professor estão presentes tanto no espaço da classe como na coletividade das tarefas da escola, bem como nas participações em encontros e reuniões, atividades festivas, entre outras (TARDIF e LESSARD, 2004). Assim, tendo o seu tempo de trabalho dividido entre diferentes escolas, os professores participantes de nossa pesquisa questionam como inserir em sua rotina mais essa tarefa – a escolha do livro didático - no tempo necessário para que ela aconteça de modo consciente, fundamentado e crítico.

Não só a escolha do livro sofre o reflexo dessa situação. Santos (2007) adverte que se corre um risco de que, envolvido em suas rotinas diárias, os professores não tenham condições concretas para pesquisarem e produzirem conhecimento, fragilizando, dessa forma, o material didático que trabalham com seus alunos.

A rotinização do trabalho do professor incide sobre a sua autonomia profissional. Para Contreras (2002), o conceito de autonomia está vinculado de maneira implícita na concepção /modelo de professor. Assim, afirma que é necessário ultrapassar os limites, indo em busca dessa autonomia no contexto da prática do ensino no processo de construção permanente. O autor argumenta ainda que: “*não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho*” (p.227). Esse mesmo autor assinala que o professor será autônomo

quando a escola for autônoma, ou seja, quando tanto o professor quanto a escola forem realmente os idealizadores das práticas educativas e não apenas aplicadores de regras prescritas.

O desenvolvimento profissional pressupõe que exista autonomia no trabalho, na tomada de decisões e que, assim, o professor realize continuamente uma reflexão sobre seu trabalho e sobre o mundo, como o intelectual crítico e autônomo que deve ser. Porém, as atuais condições de trabalho do professor produzem um quadro problemático, desde o abandono da carreira até o surgimento de problemas de saúde relacionados a um sentimento de sofrimento extremo. As formas de organização do trabalho no interior da escola, em consonância com as transformações sociais, nos remetem para o professor como trabalhador de prestação de serviços, funções burocráticas, diminuindo as chances de realização do objetivo desejado com o trabalho educativo, portanto, de ser autônomo no exercício de sua profissão (CONTRERAS, 2002).

Segundo Rojo (2005), muitas vezes, a perda de autonomia do professor se dá com uma prática didática cristalizada na tradição e na vivência descontextualizada da realidade da comunidade escolar. Isso pode levá-lo a formas não adequadas do uso do livro e a pior delas é aquela em que o professor abandona seu próprio projeto de ensino em favor daquele livro, executando com seus alunos as instruções do autor, de “fio a pavio”.

Para Hypólito (1999), a formação profissional deficiente, bem como a participação reduzida nos estabelecimentos escolares e a pressão sofrida pelos professores, influem diretamente na qualidade do seu trabalho, das tarefas que executa na escola.

É certo que boa parte dessas dificuldades extrapola o âmbito de cada escola, e só pode ser solucionada a médio e a longo prazos, no contexto de políticas públicas adequadas e continuadas (RANGEL, 2005). Contreras (2002) lembra que as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade estão inseridas influenciam a construção da autonomia do profissional docente.

Essas questões se aplicam, a nosso ver, na maneira como o professor escolhe e usa o livro didático.

4.8 Saberes requeridos pelos professores no processo de escolha e uso do livro didático

Segundo Tardif (2002), sempre que se fala em saberes estamos relacionando com o contexto de trabalho, ou seja, os saberes que os professores possuem juntamente com sua identidade, experiência e história profissional.

Fazendo uma análise das falas dos sujeitos de nossa pesquisa, tomando como referência o que nos apontam os autores Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Lee Shulman acerca dos saberes docentes, pode-se dizer que os professores mobilizam saberes de diferentes tipologias no processo de escolha e uso dos livros didáticos. Baseando nas tipologias de saberes elencados por Tardif e Gauthier parece ter grande peso no processo de escolha e uso do livro didático, seja para o professor iniciante, seja o experiente, o saber disciplinar.

Para Tardif (2002), os saberes disciplinares são próprios de cada objeto de saber específico e da tradição cultural, bem como dos grupos sociais produtores desses saberes. São produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade.

Em nossa pesquisa verificamos que esse saber orienta a análise da acuidade dos conteúdos das ciências naturais - um dos principais critérios levados em consideração para a escolha e uso dos livros didáticos. Esse resultado vai ao encontro do que assinala Santos (2007) ao reconhecer que na opção por um livro didático, os saberes a serem ensinados exercem um papel importante.

Além do saber disciplinar, verificamos que o saber curricular, isto é, o conhecimento do que é exigido pelos programas, é também mobilizado pelos professores nesse processo. A fala de um professor iniciante mostra que é necessário que ele construa esse tipo de saber para escolher (e usar) o livro didático:

Para mim, [o critério de escolha] é a sequência dos conteúdos de acordo com as diretrizes, porque somos cobrados tanto pela escola, SEMED e até mesmo pelos pais para dar uma sequência lógica dos conteúdos para seus filhos (PE-1).

No caso dos professores mais antigos, esses saberes estão atravessados pelo saber experiencial - pelo que é vivenciado e validado por eles em sua prática.

[...] Já conheço o be-a-bá todo, o que acho importante o aluno saber, percebo quando posso fazer diferente, conheço pela faixa etária, o lado cultural, as partes exageradas dos livros, pecam em alguns conteúdos ou pelo aprofundamento indevido para a faixa etária destes conteúdos (PE- 4).

O saber da experiência parece conferir certo poder aos professores antigos perante os mais novos. O tempo de trabalho é percebido pelo iniciante como fonte de saber e, nesse sentido, legitima as ações dos experientes. Assim, os professores iniciantes observam o que fazem e como fazem os experientes e procuram aprender a escolher e a usar o livro didático com eles. É o que observamos nas falas destacadas abaixo:

Sempre que pergunto, tenho ajuda, pelo menos neste pouco tempo que tenho como professor (PI-2).

Consulto sempre meus colegas aqui para ver o que eles acham... (PI-3)

Outro tipo de saber que parece influenciar o modo como o professor escolhe e usa o livro didático é o saber da tradição pedagógica, isto é, a maneira com que cristalizam suas vivências ao longo do tempo. Destacamos, por exemplo, a sua representação de escola, de interação com os alunos e nesse contexto, o uso do livro didático. Essa tradição, que contribui para a construção dessas representações, vai servindo de modelo para guiar o comportamento do professor, principalmente no caso do professor iniciante.

Para Tardif (2002), boa parte dos saberes dos professores tem origem na própria história de vida do professor, principalmente no período em que se encontra na escola. Assim, segundo nossa compreensão, as crenças sobre o livro didático (características, padrões de qualidade, importância e modo de uso em aula e em casa) foram compondo, ao longo da vida, um conjunto de saberes que são mobilizados em sua prática docente. Esses saberes vão constituir parte do *habitus* (conforme concebido por Bourdieu) do professor, isto é, o conjunto de disposições que se acumularam ao longo da vida escolar, durável e transferível a outras situações. Segundo o autor,

O habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o habitus transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (BOURDIEU, 1983).

O *habitus* de estudante, as aprendizagens por observação nas aulas a respeito da atuação do professor podem, pois, balizar os critérios de escolha e uso do livro quando se está na condição de professor, sem que ele tenha consciência disso. Em outras palavras, o *habitus* funciona a cada momento como uma matriz de percepções, integrando todas as experiências passada às apreciações e ações e predispõe os professores a fazerem suas escolhas. De acordo com Ogliari (2009), os comportamentos, as escolhas ou aspirações individuais dos professores, não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e estímulos de uma ocasião.

Nessa mesma direção, Silva (2005) denomina *habitus* professoral como um conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se do modo de ser e de agir do professor que são produzidos por meio de influências advindas da cultura da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente (conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática docente e que refletem as

características da realidade em que o professor foi socializado). Neste sentido, pode-se dizer que o *habitus* professoral também é produzido na atividade cotidiana do professor no espaço escolar, na sua relação pedagógica com os alunos, funcionários, coordenador, diretor e outros professores. Possui relação com as diretrizes da escola, planos de aula, propostas e estratégias de ensino e, principalmente, a percepção da dinâmica da sala de aula, no que diz respeito às situações desencadeadoras de conflitos e constrangimentos, que exigem decisões imediatas.

Sendo assim, no nosso entendimento, a escolha e o uso do livro didático não seriam, simplesmente, frutos de uma decisão consciente. O *habitus* que modula o processo de escolha e uso do livro didático no presente, tem raízes no passado e é permanentemente atualizado nos desafios do contexto escolar. Dessa forma, vai se tornando saber da experiência, e sendo mobilizado quando necessário, sem maiores questionamentos.

Ao longo da aplicação do questionário e das entrevistas com os sujeitos de nossa pesquisa, pudemos levantar dados sobre a sua história de vida, antes de serem professores, mais especificamente sobre o que guardaram na memória a respeito do livro didático (a forma de uso, como eram constituídos, do que eles mais gostavam etc.). Assim revela um deles:

[...] eram livros com textos bons, conteúdo com sequencia lógica [...]. Tinha bastante imagem, era colorido e os meus alunos iriam gostar (PE-1).

Quando desafiamos os professores entrevistados a refletirem sobre como aprenderam a usar o livro tal como fazem, acabam reconhecendo que suas ações têm relação com as suas experiências do tempo de estudante, com a forma como seus professores usavam o livro em sala de aula.

Ao longo do exercício da atividade docente o professor vai construindo o saber que Shulman (1986) designa de saber do conteúdo da matéria ensinada, ou seja, de um repertório instrucional sobre o modo de ensinar, selecionar, organizar os conteúdos e coordenar as atividades para a aprendizagem dos alunos. Para Shulman (1986), mais do que saber, é preciso compreender a matéria que vai ser ensinada para criar formas para o seu ensino. Esse saber também é mobilizado pelos professores na escolha e uso do livro. O livro adotado é aquele que apresenta uma organização de conteúdos e propostas de atividades que, de acordo com o professor, melhor comunicam a matéria aos seus alunos e contribuem para a sua aprendizagem.

Esse saber está relacionado com o que o autor concebe como conhecimento

pedagógico do conteúdo. O professor, ao ensinar a matéria, vai aprendendo as técnicas mais adequadas a esse ensino. No decorrer do tempo esse conhecimento se constitui em um novo tipo de saber sobre a sua área específica e é este saber que possibilita a interação com os alunos na sala de aula e no contexto da disciplina em que atua.

Sintetizando, podemos dizer, apoiados nos autores citados, que discutem os saberes da docência, que o processo de escolha e o modo como o professor usa o livro didático envolvem conhecimentos provenientes de fontes diversas, como: (a) pessoal (sua própria história de vida); escolar (vida docente pela formação escolar); (c) da formação profissional; (d) de programas e manuais escolares (sua prática como ferramenta de trabalho); (e) experiência de trabalho (na escola, integrado ao seu trabalho através da socialização profissional).

4.9 A participação da SEMED/Campo Grande e dos professores no PNLD como elemento de consolidação de programas de inovação educacional

Ao falar sobre políticas públicas não podemos perder de vista que estamos tratando de programas, projetos ou ações pensadas e implementadas de acordo com uma visão de mundo, homem e sociedade (AMARAL, 2012). Pensando o PNLD como um programa voltado para atender estudantes e professores da esfera pública, seja ela municipal estadual ou federal, com livros de qualidade, escolhidos por especialistas e, posteriormente, por professores, poderíamos considerar essa iniciativa como inovação educacional?

Para responder a essa questão, buscamos conhecer algumas concepções teóricas sobre inovação educacional.

Dermeval Saviani (1995) defende que para ser inovação é preciso que uma determinada iniciativa repercuta em todas as classes sociais e que se oponha ao tradicional. O autor salienta ainda que na educação, um método inovador pode ser usado em oposição ao tradicional ou como metodologia que pode reafirmar o tradicional como positivo, mas que não é suficiente. Pode-se querer inovar no ensino, nos seus métodos, para manter viva a tradição.

Segundo Goldberg (1995) inovação é:

[...] um processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema. (GOLDBERG, 1995, p.198).

Inovar, no sentido colocado por Ferretti (1995), significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada (orientada por objetivos e etapas bem definidos) visando produzir melhoria no mesmo.

Partindo dessas concepções, pode-se dizer que PNLD se configura como uma inovação educacional, pois, segundo Amaral (2012), trouxe mudança na qualidade do livro didático, na participação do professor, bem como no seu alcance, pois atinge a todas as classes sociais visando à melhoria da qualidade educacional.

Nessa perspectiva, algumas resoluções relativas ao Programa permitiram implantar ações inovadoras e se inserem na perspectiva defendida por Saviani (1995). Destacamos: 1) a Resolução do CD FNDE 18, de 24/04/2007 permitiu regulamentar o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA); 2) Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 as redes públicas de ensino e as escolas federais passariam a ser contemplados no referido PNLD nas disciplinas de Inglês e Espanhol (6º ao 9º ano e Ensino Médio), bem como Filosofia e Sociologia que até então não eram distribuídos, e no ano de 2010 o MEC apresenta o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Amaral (2012) assinala que o Programa Nacional do Livro Didático merece destaque apesar de algumas dificuldades e desafios devido a sua proporção tanto no que se refere à Política Pública ou ao seu processo, escolha e distribuição, pois se trata de uma estratégia de atendimento ao estabelecido nos programas que visam minimizar as desigualdades sociais. Assim, o livro didático acaba sendo como uma Política Pública compensatória quando se apresenta como um instrumento capaz de levar aos filhos das classes populares o saber ao qual não tem acesso mediante outros materiais.

Messina (2001) observa que a inovação no campo educacional pode se apresentar sob diferentes formas, mas o importante é o sentido com o qual elas são pensadas. Para a autora,

As inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural (MESSINA, 2001, p.227).

O PNLD, como dissemos, pode ser considerado uma política de inovação educacional que vem se aprimorando ao longo do tempo, superando os determinantes meramente mercadológicos, buscando formas de participação da sociedade, da escola e do

professor. Entretanto, se nos apoiarmos em Messina (2001) - que aborda a inovação com algo voltado para a produção da autonomia dos sujeitos e instituições - e nos resultados de nossa pesquisa – quanto às condições de participação do professor no processo de escolha, podemos dizer que ainda há um caminho a percorrer para que o PNLD se configure e se confirme realmente como inovação educacional. A escola e o professor parecem ter naturalizado o Programa, seguindo-o sem maiores questionamentos e intervenções. O professor, pelo que verificamos, não está sendo devidamente formado para atuar nesse Programa. As condições laborais em que vive o professor agravam essa questão. Dessa forma, compromete-se a sua autonomia nesse processo que, ao final, parece resguardar apenas o direito à sua participação burocrática no PNLD.

Barroso (1995) nos alerta para essa questão. Para a autora, inovação educacional tem sido entendida apenas dentro de um contexto tecnocrata-empirista. De uma maneira mais informal a inovação educacional vai adquirindo um caráter mais técnico, limitando-se a adoção de tecnologias sofisticadas que modernizam o sistema educacional sem alterar substancialmente seu caráter; assim, com esta tendência passa a ser na melhor das hipóteses, uma tecnologia sofisticada.

Em nossa pesquisa verificamos que o processo de escolha do livro pelo professor tem se modernizado no que diz respeito às tecnologias utilizadas nos aspectos burocráticos do sistema. No entanto, quando se requer a sua participação no julgamento da qualidade das obras, percebe-se um fraco envolvimento do professor, em decorrência da sua falta de preparação (no sentido de formação) e das condições concretas de trabalho. Dessa forma, não se pode falar em inovação quando as mudanças necessárias à participação efetiva do professor nesse processo não acompanharam a evolução tecnológica do mesmo.

Concluimos, então, com Terrazzan (2007), que o sucesso de uma inovação depende de suportes como estudos de formação e aprofundamento, reflexões sobre as práticas docentes, dispositivos que permitam a participação efetiva dos professores, acompanhamento dos processos e avaliações de outras inovações já implantadas.

SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar algumas reflexões sobre esse trabalho implica relembrar algumas questões que orientaram nossa pesquisa e a partir delas, fazer algumas indicações/recomendações.

Os dados analisados permitiram-nos inferir que a presença de um setor específico para tratar das questões do livro didático na SEMED/Campo Grande favorece a participação das escolas municipais no PNLD, no que diz respeito a elucidar para os gestores os aspectos operacionais desse Programa, como, por exemplo, a observância das normas de conduta, o cronograma do processo, o cadastro do Siscort, o esclarecimento sobre o processo de escolha (apresentação das coleções disponíveis, apresentação do Guia do Livro Didático, discussões sobre a importância do processo, cronograma a ser cumprido), entre outros.

É notável que a SEMED/Campo Grande tenha participação marcante no encaminhamento do Programa, em especial na sua dimensão burocrática. Em encontros que realizamos com pesquisadores de outras regiões do país, fomos informados de que não é comum as Secretarias Municipais e Estaduais terem um setor exclusivamente responsável pelo PNLD.

Porém, em nossa pesquisa constatamos que essa eficiência no plano burocrático pode não ter influência na escola, no que diz respeito ao processo de escolha do livro pelo professor. Os professores revelam que não lhes são oferecidas condições efetivas para que essa tarefa seja executada a contento. Não há uma destinação de maior tempo para a análise e seleção, e nem uma assessoria pedagógica. Cabe, portanto, ao setor, investir esforços no sentido de desenvolver espaços de diálogo, discussão e formação para todos os envolvidos nesse processo, e de modo especial, para os professores.

A maioria dos professores destaca que a formação inicial pouco contribuiu para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, entre estes, a escolha e o uso do livro didático. Como revela a pesquisa, foi na prática que os professores aprenderam a avaliar o livro que melhor se adapta ao seu planejamento de ensino e à gestão do tempo da aula.

A prática mostrou que os livros que mais auxiliam o seu trabalho são aqueles que apresentam: (a) bons exercícios para serem feitos pelos alunos; (b) conteúdos corretos, atuais, escritos em linguagem simples e clara; (c) imagens ilustrativas de boa qualidade; (d) atividades que despertem o interesse do aluno e (e) sugestões de aulas práticas.

A análise dos dados nos possibilitou categorizar os condicionantes da escolha do

livro pelo professor em diferentes dimensões: (a) pedagógica (quando se relacionam ao ensino da matéria e as condições concretas da escola); (b) curricular (programação, sequência dos conteúdos, tempo destinado ao ensino da matéria); (c) laboral (carga de trabalho do professor, tempo disponível para preparação de aulas e demais atividades). Desses condicionantes, destaca-se a grande influência da Proposta Curricular da REME/Campo Grande, no que se refere aos conteúdos mínimos sugeridos para o ensino de ciências. Todos os sujeitos participantes da pesquisa foram unânimes em dizer que são bastante cobrados para manterem o seu planejamento em consonância com essa Proposta. Sendo assim, ainda que possam ter acesso a um livro de sua preferência, no momento da escolha, não consideram conveniente adotá-lo quando este se distancia muito da Proposta vigente.

Boa parte dos critérios utilizados pelos especialistas para avaliação do livro no PNLD, conforme descritos no Guia, não é de conhecimento dos professores que entrevistamos. Além dos condicionantes acima mencionados, o fato de o professor desconhecê-los seria uma das razões pelas quais ele procura estabelecer seus próprios critérios no momento da seleção.

Sabemos, com base no que apontam as diferentes pesquisas que levantamos em nossa revisão bibliográfica, que o livro didático não é o único recurso utilizado pelo professor na preparação das aulas, ainda que os demais materiais (internet, revistas e outros livros) sejam utilizados nas aulas com frequência e com uma finalidade complementar. Entretanto, para o iniciante, o livro parece ser um forte aliado nas soluções para os seus problemas de início de carreira, entre estes, a seleção e a distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo. Já para o professor experiente, o livro funciona como complemento, como sugestão de temas e exercícios que são selecionados segundo o que ele já conhece sobre o funcionamento das aulas.

Ainda que os professores afirmem que aprendem na prática como avaliar e usar um livro, estes processos podem ser entendidos com base nos saberes da docência. Para Tardif (2002), diferentes saberes compõem a profissão do professor. Nesse sentido, os professores mobilizam saberes de diferentes tipologias nesses processos e estes estão relacionados com o contexto de trabalho, com sua identidade, experiência e história profissional. Ao longo do exercício da atividade docente o professor vai construindo outros saberes relacionados ao conteúdo da matéria ensinada, ou seja, o modo de ensinar, selecionar, organizar os conteúdos e coordenar as atividades para a aprendizagem dos alunos. O processo de escolha e o modo como o professor usa o livro didático envolve conhecimentos de fontes, como: (a) pessoal (sua própria história de vida); escolar (vida docente pela formação escolar);

(c) da formação profissional; (d) de programas e manuais escolares (sua prática como ferramenta de trabalho); (e) experiência de trabalho (na escola, integrado ao seu trabalho através da socialização profissional).

Parece ter grande peso os saberes disciplinar (que o orienta na análise da acuidade dos conteúdos das ciências naturais), assim como o saber curricular (o conhecimento do que é exigido pelos programas) e o saber experiencial (do que é vivenciado e validado na prática). Muitos dos professores experientes, ao longo de sua carreira docente, consolidaram uma forma de escolher e usar o livro que, do seu ponto de vista, é eficiente. O experiente pode influenciar o iniciante no processo de escolha e, dessa forma, o saber da experiência, socializado e difundido, adquire características de saber da ação pedagógica, indo constituir parte do *habitus* (conjunto de disposições que se acumularam ao longo da vida escolar, durável e transferível a outras situações) do professor.

Tanto os principiantes como os experientes declaram a carência de conhecimento pedagógico do conteúdo em relação ao livro didático, visto que esse tema específico não esteve presente em sua formação inicial. Assim, os motivos, tanto de escolha quanto de uso do livro didático, parecem estar bastante associados a uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a essas ações. O *habitus* adquirido na época de estudante parece definir critérios de escolha e uso do livro pelo professor. Mas o *habitus* professoral também é também produzido na atividade cotidiana do professor e, dessa forma, vai se tornando saber da experiência, sendo mobilizado quando necessário. Assim, é preciso reconhecer que a escolha do livro didático não é, simplesmente, fruto de uma decisão consciente, mas pode corresponder a uma operação obscura, orientada pela estrutura interiorizada que o professor produziu em toda a história anterior e que ainda o conduz no presente.

Como vimos em Marcelo Garcia (1999), o período inicial da docência representa uma etapa de extrema importância no processo formativo do professor, bem como para a construção da identidade profissional. Os depoimentos dos professores de nossa pesquisa mostram como esse período da vida profissional do professor é pouco valorizado na escola como um tempo de formação. Os professores iniciantes, que enfrentam tripla jornada de trabalho, precisam da escola como um *locus* de aprendizagem da docência. Contudo, não se sentem acolhidos e apoiados na escola e se sentem em posição de inferioridade frente ao experiente. Tais condições que evidenciamos em nossa pesquisa confirmam os estudos de Veenman (1992) e Huberman (1984) sobre essa etapa da vida profissional. Embora os professores mais experientes tragam consigo diferentes saberes constituídos na prática cotidiana e/ou aprendidos com outros colegas, estes não têm a oportunidade de dialogar com os novatos, de discutir

seus problemas, o que limita as oportunidades de sua formação como docente, incluindo aí a sua preparação para participar ativamente no processo de escolha do livro didático e para o uso do livro didático no desenvolvimento de suas aulas.

Segundo o FNDE (BRASIL, 2012) compete as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, prefeituras municipais e escolas federais a responsabilidade do recebimento, execução e da prestação de contas dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE referentes ao livro didático. Entretanto, o que pudemos inferir, com base nos depoimentos dos professores participantes desta pesquisa, é a escola como executora do trabalho relacionado à escolha do livro didático, de maneira solitária, e muitas vezes excluindo o protagonista deste processo – o próprio professor. O que verificamos em nossa pesquisa é que a execução do PNLD nas escolas tem acontecido e sido influenciadas muito mais pelas condições da escola do que propriamente a partir de orientações do FNDE, da própria Secretaria e do PNLD, e menos ainda com a participação efetiva do professor nas discussões, elaboração e encaminhamento do processo.

Como já mencionamos, além da formação precária do professor em relação à questão do livro didático, as condições de trabalho por ele vivenciadas também dificultam a construção de sua autonomia e a sua participação como agente fundamental no PNLD. O tempo necessário para realizar a escolha do livro didático não está previsto no calendário escolar e a rotina diária não contempla o tempo de consulta ao Guia. A escolha acaba ocorrendo, assim, em um único dia, de forma aligeirada. Com a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada para a preparação dos professores para lidar com os processos de escolha e uso do livro didático e, como aponta Hypólito (1999), com a carga de trabalho extrapolada e a participação reduzida nos estabelecimentos escolares, a qualidade do desempenho dessas tarefas pelo professor fica comprometida. De acordo com Contreras (2002), ao sair das mãos dos professores, esta autonomia passa a ser exercida por uma supervisão externa ao seu trabalho, fazendo com que o professor comece a exercer um papel de consumidor de pacotes de processos educativos produzidos além dos muros da escola, por especialistas. Desta forma, o professor é destituído de seu papel ímpar do no processo educativo, passando a ser um mero consumidor daqueles pacotes.

A condição atual do trabalho docente retira a autonomia do professor em várias etapas do processo de escolha do livro didático previstas no PNLD. Conforme revelam os participantes desta pesquisa, a SEMED/Campo Grande orienta às escolas em localidades próximas entre si a conversarem sobre qual o livro está sendo cogitado para a escolha, de modo a chegarem a um denominador comum. Alega-se que a escolha de uma única obra

facilita a redistribuição dos livros em caso de insuficiência dos números de exemplares recebidos ou mesmo em caso de transferência de alunos entre escolas (nesse caso os alunos não teriam problema de adaptação a um livro novo).

A SEMED orienta às escolas a preparar o ambiente para que o professor tenha o tempo necessário para realizar a escolha do livro didático. A escola, por sua vez, vive o dilema de contemplar no calendário anual a carga horária de aulas exigida legalmente e o tempo destinado à escolha do livro didático. Esse tempo, caso se pretenda fazer uma escolha pensada, discutida, consciente, não se esgota em poucos dias ou horas. A execução do processo deve ser planejada e pensada para ocorrer ao longo do ano letivo e não apenas em um período próximo do exigido para indicação das obras escolhidas. Na nossa compreensão, destinar a essa atividade o tempo necessário implica assumir a ideia de que escolher o livro didático é parte do trabalho do professor. E que para que este trabalho aconteça há necessidade de incluí-lo no calendário letivo, não de forma atribulada como tem sido.

Tal situação, somadas a outras que já mencionamos, vem produzindo o descrédito dos professores em relação ao PNLD. Segundo os sujeitos de nossa pesquisa revelam, eles se sentem presos às “escolhas de sempre” quando, além de não terem o tempo necessário, são orientados a alinharem o livro às suas necessidades, às propostas curriculares do município, à mobilidade dos alunos, à prevenção de problemas futuros quanto ao quantitativo de livros disponíveis para os alunos, dificultando a ele o exercício de uma prática docente autônoma que expresse a sua visão sobre o ensino e a aprendizagem.

De acordo como os professores, a descrença nos encaminhamentos do PNLD, o descrédito em relação ao acatamento das suas escolhas dos livros didáticos são situações que os levam a não mais se dispor a se atualizar, a consultar o Guia, a participar de cursos e reuniões relacionadas ao livro didático. Vale destacar, porém, que no caso investigado, as escolhas dos professores foram respeitadas e os livros que chegaram à escola foram, na sua maioria, aqueles escolhidos como primeira opção.

As informações obtidas na pesquisa sinalizam que, além da necessária mudança dos cursos de formação inicial, devem-se oportunizar na escola momentos de escolha em que os professores exponham suas dúvidas, problemas, dificuldades e para as trocas de experiências com colegas para articular/compartilhar os conhecimentos com relação ao PNLD contribuindo desta forma para a construção da autonomia do professor. O trabalho docente realizado no ambiente escolar se concretizaria, dessa forma, como um processo educativo, isto é, de formação do professor. Concordamos com Nóvoa (1992) quando defende a necessidade de levar a formação de professores para dentro da profissão, organizar a formação a partir de

programas de desenvolvimento profissional docente, reconstruir o espaço acadêmico institucional da formação de professores bem como a articulação da formação de professores com o debate sócio-político da educação.

Em síntese, os processos/etapas do PNLD, no que se referem ao processo de escolha e uso do livro didático, se configuram uma questão importante ainda a ser aperfeiçoada, no âmbito das instâncias governamentais, nos cursos de formação, na escola, de modo que estas se tornem espaços de participação, diálogo e produção do conhecimento, abrindo novos caminhos para a construção da autonomia do professor. Dessa forma, o PNLD poderia se afirmar como um Programa inovador, que além de atender aos setores mais vulneráveis da população, contribui para a formação de todos aqueles que dele participam.

O estudo ora apresentado nos leva a pensar em algumas sugestões de modo a ampliar e aperfeiçoar o desenvolvimento do PNLD e com a melhoria da educação pública brasileira: (a) a forma como vem ocorrendo a escolha e o uso do livro didático pelos docentes aponta para a necessidade de uma formação que contemple as especificidades do tempo de magistério, isto é, a fase em que se encontra o professor na carreira e suas respectivas lacunas, dificuldades e concepções a respeito do livro e o PNLD; (b) atenção e estudo sobre o livro didático nos cursos de formação inicial e continuada, reduzindo assim o descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos professores; (c) elaboração de uma política mais efetiva que propicie a participação dos diferentes representantes da comunidade escolar (professores, gestores, técnicos, pais, alunos) no que diz respeito ao livro didático e as ações que competem a cada um; (d) melhoria das condições de trabalho para o professor.

As análises realizadas neste estudo apresentam semelhanças com os resultados de outras investigações, embora se refiram à realidade local de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e a um pequeno quantitativo de professores de ciências que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Para finalizar, não poderia deixar de dizer que eu mesma estou vivenciando a fase de iniciação a docência, descrita por Marcelo Garcia (1999), e que esta pesquisa me auxiliou no processo de reflexão (e, portanto, de formação) que certamente contribuirá para que eu possa enfrentar o desafio de participar da próxima edição do PNLD/Ciências, agora como professora, no processo de escolha do livro didático.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina; ALBIERI, de; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2005.
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 14., 2012, Londrina. **Anais...** Londrina, 2012.
- AMARAL, Ivan Amoroso do. Os fundamentos do ensino de ciências e o livro didático. In: FRACALAZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge (Org.). O livro didático de ciências no Brasil. Campinas: Komedi, 2006.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Política de materiais didáticos, do livro e da literatura no Brasil: a política de livros escolares no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação (Ed.). **Materiais didáticos escolha e uso,** Boletim 14, Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 03-11.
- BARROSO, Carmem Lúcia de Melo. Introdução às metodologias de avaliação de inovações educacionais. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p.91-110.
- BOURDIEU, Pierre. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BRAGANHA, Denise Estorilho. **O papel e o uso do livro didático de ciências nos anos finais do ensino fundamental.** 2010, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná – Educação, Paraná, 2010.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A Pesquisa Educacional e a Formação de Professores Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 413-471, jan/dez. 1997. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/504/516>>. Acesso em: 05 abr. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Programa Nacional do Livro Didático PNLD. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNLD 2011: Ciências. **Guia de livros didáticos**, Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos**, Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, Brasília, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, 2010d.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de agosto, 1985.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Atribuições do núcleo do livro didático**. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id_can=1648#>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996. p.139-152.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula. In: BRASIL, Ministério da Educação (Ed.). **Materiais didáticos escolha e uso**, Boletim 14, Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.44-49.

CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. **A escolha do livro didático em questão**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://alexfisica.com.br/ensinodefisica/aescolhadolivrodidatico.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007, 234f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação, São Paulo, 2007.

CASTANHA, André Paulo; BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Cristiane. Estado militar e as reformas educacionais, Educere Et Educare. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 227-231, jan./jun. 2006.

CAVACO, Maria Helena. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 29, p. 121-139, fev. 1990.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. et al. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 157-191.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 127-147.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p.535-545, set./dez. 2004.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Staff development and learning to teach. In: Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. In: ANNUAL MEETING OF THE EASTERN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1982, Detroit. **Anais...** Detroit: xxxxx, 1982. p.1-18. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED223603&ERICExt>. Acesso em: 11 ago. 2011.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 1995, p. 61- 90.

FRACALANZA, Hilário. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil**. 1993, 302f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Islene da Conceição. **Critérios de escolha do livro didático de matemática: a experiência de escolas municipais de Nova Iguaçu**. 2010, 143f. Dissertação (Mestrado, Educação e Humanidades) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade da Baixa Fluminense, Educação, Rio de Janeiro, 2010.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean-François; SIMARD, Denis; MALO, Annie. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, WALTER. E. Garcia (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p.197-210.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 141-170.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão, SÍSIFO. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene de. Imagens no livro didático: elementos de mediação em praticas de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GUNTHER, Held. **Como elaborar um questionário** (série: planejamento de pesquisa nas ciências sociais, n. 01). Brasília: UnB, laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: <<http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade** [online], v.21, n.70, p. 159-170, 2000.

HOPF, Ana Cláudia Oliveira. Fico ou vou-me embora? – os sentimentos expressos por professores diante da aposentadoria. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 89-96, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3661/2528>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992, p. 141-170.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Canduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. XXVII, n. 52, p. 39-58, jan-abr., 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/848/84805203.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan/mar. 1996.

LIMA, Adriana Araújo de; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Os processos de escolha e uso do livro didático pelo professor: caracterização das teses e dissertações que abordam essa temática. In: SIPERE - SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2. SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 1., 2011, Santa Maria - RS. **Anais...** Santa Maria, RS: UFSM, 2011. p.82.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Casto; SILVA, Penha Souza. Critérios que professores de química apontam como orientadores da escolha do livro didático, **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.121-136, maio/ago, 2010.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria. Teresa. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p. 119-159.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0872_int.rtf>. Acesso em: 03 jan. 2011.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, impactos na qualidade do ensino público.** 2009, 120f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo – Geografia, São Paulo, 2009.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Luciana Campos. **Alguns aspectos que influenciam a escolha e o uso do livro didático pelos professores das ciências naturais na educação básica.** 2009, 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais – Educação, Belo Horizonte, 2009.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1992, p. 13-30.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Os saberes dos professores: marcas de uma trajetória de vida. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/Paraná, 2009. p. 1915-1926.

OLIVEIRA, Esmeralda M. Queiroz. **O uso do livro didático de matemática por professores do ensino fundamental.** 2007, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Luciano de. Programa nacional do livro didático (PNLD): aspectos históricos e políticos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL- COLE, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_2079.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2010.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. As Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral, Universitária, 1997.

PRETTO, Nelson de Luca. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: Unicamp; Salvador: CED/UFBA, 1985.

RANGEL, Egon de Oliveira. Avaliar para melhor usar – Avaliação e seleção de materiais didáticos: material adequado, escolha adequada e uso crítico. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Materiais didáticos escolha e uso**, Boletim 14, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

REGO, Sheila Cristina Ribeiro. Imagens e livros didáticos em praticas educativas do ensino fundamental, médio e superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte:UFMG, 2010.

RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires: guide pratique**. Paris: Unesco, 1979.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos CEDES** [online], v. 21, n.55, p. 42-57, 2001.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula: modo de usar. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Materiais didáticos escolha e uso**. Boletim 14, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental**. 2007, 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA Walter. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación Del profesorado**, Granada-España, v.9, n.2, p. 1-30, 1986.

SHULMAN, Lee. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, San Francisco, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Teresa Roserley Naubauer da. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 98-101, fev. 1983.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria. Teresa. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p. 53-80.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.29, p.13, 2005.

SOARES, Wander. **O Livro didático e a educação**. São Paulo: Abrelivros, 2003.

SOUZA, Lucia Helena Pralon. Imagens científicas e ensino de ciências: uma experiência docente de construção de representações simbólicas a partir do referente real. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 15., 2010. Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte; UFMG, 2010. p. 85-100.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr., 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. (Orgs.), (1998). **Formação de professores e contextos sociais**. Perspectivas internacionais. Introdução geral. Portugal, PortoParis: RÉS-Editora.1998, p. 5-59.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores'. In: Roberto Nardi. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007, p.148-194.

TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. **O processo de escolha do livro didático de ciências por professores de 1ª a 4ª serie**. 2003, 103f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa. Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país, In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: UFMG, 2002.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of Beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, DC: AERA, v. 54, n.2, p.143-178, 1984.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas do Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p.1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação do professor reflexivo: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo 01: Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 – Conhecimento dos professores sobre o PNLD

- O que é o PNLD? Quais seus objetivos? A quem atende?
- Quando conheceu pela primeira vez? De que modo? Como foi?
- Que apreciação você faz a respeito do PNLD em termos de Políticas Públicas?
- A existência desse plano contribuiu para a melhoria da sua prática?

2 – Avaliação e seleção dos livros pelo MEC

- O que você professor pensa sobre a avaliação que o MEC faz desses livros? Como você imagina que acontece esse processo?
- Quando conheceu pela primeira vez esse processo? De que modo? Como foi?
- O que gostaria que fosse diferente nesse processo?

3 – Guia do LD

- Conhece e consulta o guia? Como é feita essa consulta?
- Que apreciações você faz do Guia?
- Que livros gostaria de ver contemplados no Guia do livro Didático?

4 – Processo de escolha

- Como ocorre o processo de escolha do livro didático na escola? Sempre foi assim? E no âmbito das Secretarias de Educação?
- Os técnicos da Secretaria de Educação participam desse processo?
- Qual é sua formação? No seu curso de formação foram contempladas questões referentes aos critérios de escolha do LD? Como foi?
- Quais foram os últimos livros adotados? Isso interfere /interferiu na escolha dos livros novos?
- Qual livro foi escolhido para 2011? Quais critérios fizeram com que optasse pelo livro escolhido? O GUIA auxiliou você nessa opção?
- Como é a escolha do livro didático pelo professor iniciante/ experiente?

5 – Uso do livro didático

- Com que frequência? Inclui conteúdos? Acrescenta? Confere? Confia? Por quê?
- A importância do livro para sua prática?
- O livro influencia no seu planejamento/ sequência de conteúdos ao longo do ano?

- Os tipos de alunos interferem no uso que você faz do livro didático?
- Quando encontra um conteúdo inadequado ou errado, o que você faz?

6 – Quais foram os pontos determinantes para a escolha do livro didático?

7 – Que livros ficaram na sua memória na época da escola e de quando professor?

8 – Lembra-se da presença de livros com histórias regionais ou locais

9 – Existe falta de livros em sua escola ou em sua sala de aula

10 – O que pensa do Censo escolar?

11 – O que faz quando não tem livros para sua turma?

12 – Com base na escolha, quais são prioridades para você:

(.....) **imagens**

(.....) **exercícios**

(.....) **sequencia do conteúdo**

(.....) **textos**

(.....) **atividade pratica**

Anexo 02: Questionário

<p>Estamos realizando um estudo sobre o uso do livro didático de ciências. Precisamos de sua colaboração para que a pesquisa se concretize. Agradecemos, desde já, por se dispor a responder as questões. Informamos que é assegurado o anonimato dos participantes deste estudo, em obediência ao que determina o Comitê de Ética em Pesquisa/UCDB, conforme previsto na resolução 196/96 que regulamenta as pesquisas com humanos.</p>	
<p><i>Perfil do participante da pesquisa</i></p>	
<p>1-Escola: _____</p>	<p>11- Você utiliza livro didático de ciências em sala de aula? <input type="checkbox"/> Sim (responda as questões seguintes) <input type="checkbox"/> Não (responda as questões xxx apenas)</p>
<p>2- Tempo de atuação no magistério: <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p>	<p>12- Em relação ao livro didático de ciências utilizado: <input type="checkbox"/> Você já o conhecia desde o ano passado. <input type="checkbox"/> Você o conheceu neste ano, quando começou a usá-lo <input type="checkbox"/> Você já o conhecia a mais de dois anos.</p>
<p>3- Tempo de atuação como professor de ciências nesta escola: <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p>	<p>13- Você utiliza o livro em um ano letivo: <input type="checkbox"/> na maioria dos dias de aula. <input type="checkbox"/> em mais da metade dos dias de aula. <input type="checkbox"/> em menos da metade dos dias de aula. <input type="checkbox"/> raramente utiliza.</p>
<p>4- Séries para as quais leciona ciências nesta escola: _____.</p>	<p>14- Além do livro didático adotado, você usa OUTRO livro didático como complemento? <input type="checkbox"/> sim, frequentemente. <input type="checkbox"/> sim, eventualmente. <input type="checkbox"/> não.</p>
<p>5-Atua também na Rede Estadual de ensino? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>15- Marque a frequência de utilização do livro didático, PELO ALUNO, para realização das tarefas abaixo:</p>
<p>6- O livro didático de Ciências usado na Rede Estadual é o mesmo da Rede Municipal?</p>	<p>a- Leitura de textos: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p>
<p>7- Atua também na rede particular de ensino? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>b- Resolução de exercícios <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p>
<p>8- O livro didático de ciências usado na Rede particular é o mesmo da Rede municipal?</p>	<p>c- Realização de atividades experimentais: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p>
<p>9- Qual o seu curso de graduação? _____ <input type="checkbox"/> licenciatura <input type="checkbox"/> bacharelado</p>	<p>d- Realização de outras atividades propostas (debates, pesquisas, trabalhos em grupo, etc): <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p>
<p>10- Qual sua situação funcional? <input type="checkbox"/> coordenador (a) <input type="checkbox"/> professor contratado <input type="checkbox"/> professor concursado</p>	<p>e- Estudo do conteúdo para as avaliações: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p>
<p>f- Acompanhamento das explicações do professor: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p>	<p>18- Com relação aos TEXTOS COMPLEMENTARES: (pode assinalar mais de uma opção, se necessário) <input type="checkbox"/> são indicados aos alunos como leitura para casa. <input type="checkbox"/> São lidos e discutidos com frequência em sala</p>

<p>g- Observação das imagens sobre o tema em estudo: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>h- Construção de síntese e resumos dos textos: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>16- Marque a frequência de utilização do livro didático, PELO PROFESSOR, para realização das tarefas abaixo:</p> <p>a- Como fonte de consulta, para a sua própria aprendizagem ou atualização: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>b- Como fonte de planejamento das aulas: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>c- Para passar aos alunos as tarefas de casa: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>d- Como orientação da sequência dos conteúdos abordados: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>e- Como orientação da dosagem (grau de aprofundamento) do conteúdo a ser abordado: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>f- Como orientação da adequação da linguagem ao nível dos alunos: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>g- Como fonte de consulta para escrita dos textos no quadro ou de ditado para os alunos copiarem: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>h- Como subsídios/inspiração para elaboração de questões de prova ou exercícios de compreensão e fixação para os alunos: <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> eventualmente <input type="checkbox"/> frequentemente</p> <p>17- Quando não encontra um TEXTO adequado à aula, você: (pode assinalar mais de uma opção, se necessário)</p> <p><input type="checkbox"/> Adota um outro texto, de outro livro didático.</p> <p><input type="checkbox"/> Reavalia seu plano de aula.</p> <p><input type="checkbox"/> Procura adaptar o livro disponível às suas pretensões.</p> <p><input type="checkbox"/> Faz cortes planejados nesse texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Faz acréscimos planejados nesse texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p>22- Os EXERCÍCIOS/ATIVIDADES contidos nos livros didáticos são usados: (pode assinalar mais de uma opção, se necessário)</p> <p><input type="checkbox"/> Como sugestões ou subsídios para a elaboração</p>	<p>de aula.</p> <p><input type="checkbox"/> São lidos e discutidos eventualmente em sala de aula.</p> <p><input type="checkbox"/> São cobrados nas avaliações.</p> <p><input type="checkbox"/> São uma fonte de consulta e estudo para você se atualizar.</p> <p><input type="checkbox"/> Não uso os textos complementares.</p> <p>19- Em relação às IMAGENS contidas nos livros didáticos, você: (pode assinalar mais de uma opção, se necessário)</p> <p><input type="checkbox"/> As explora em sala de aula, no próprio livro.</p> <p><input type="checkbox"/> Utiliza-se nas apresentações em data-show ou outro recurso visual.</p> <p><input type="checkbox"/> São exploradas como questão de prova.</p> <p><input type="checkbox"/> Não uso as figuras/imagens nas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Outra: _____</p> <p>20- Quando ocorre a leitura dos TEXTOS dos livros, isto se dá: (pode assinalar mais de uma opção, se necessário)</p> <p><input type="checkbox"/> Na íntegra, pelos alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Na, íntegra pelo professor.</p> <p><input type="checkbox"/> Somente trechos principais, selecionados pelo professor.</p> <p>21- Com relação ao Livro do professor, você: (pode assinalar mais de uma opção, se necessário)</p> <p><input type="checkbox"/> Consulta-o para conhecer os fundamentos teóricos que orientaram a elaboração do livro.</p> <p><input type="checkbox"/> Consulta-o para buscar sugestões de atividades para as aulas</p> <p><input type="checkbox"/> Consulta as orientações para o uso do livro didático.</p> <p><input type="checkbox"/> Não consulta ou raramente consulta esse material.</p> <p>INDICADOS NO GUIA, o que mudaria em relação ao uso desse recurso em suas aulas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>28- Se você tivesse participado mais ativamente do processo de ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA, o que mudaria em relação ao uso desse recurso em suas aulas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

APÊNDICES

Apêndice 01: Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****Título da Pesquisa:**

Seleção e uso do livro didático de ciências por professores, iniciantes e experientes, da rede municipal de campo grande, mato grosso do sul.

Pesquisadora:

Índia Mara Sgnaulin

CPF: 054278719-93

RG: 4.971965-3 SSP/SC

TEL: (67)81665181

Endereço: Avenida Três Barras, nº 345, Vilas Boas, Campo Grande, MS

Orientadora:

Maria Aparecida de Souza Perrelli

CPF: 099451806-49

RG: M260956 – SSP/MG

TEL: (67)81118682

Endereço: Rua Euclides da Cunha, 1674 – Bairro Santa Fé – Campo Grande, MS

A pesquisa acima mencionada tem como finalidade identificar e analisar os condicionantes do processo de escolha e uso do livro didático por professores que ensinam ciências em Campo Grande, MS. Serão convidados a participar da pesquisa os professores iniciantes (5 anos de experiência ou menos) e também os mais experientes (20 anos de experiência ou mais). Coordenadores, diretores ou outros profissionais técnicos serão também convidados. Para obtenção dos dados de que necessitamos, utilizaremos a base de dados do Plano Nacional do Livro Didático, bem como a análise de entrevistas com os participantes. Será solicitado que falem de sua experiência, especialmente de como vivenciam o processo de escolha e uso do livro didático em sala de aula. As entrevistas serão gravadas e transcritas, caso haja permissão dos participantes. Espera-se que os resultados da pesquisa possam fomentar discussões a respeito do tema e contribuir para a melhoria do ensino de ciências, em especial, da qualidade do livro didático.

A participação nesta pesquisa não trará complicações legais a nenhum dos sujeitos, pois os procedimentos usados não oferecem riscos à dignidade do participante, uma vez que estes obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerando que compreendi as informações constantes neste documento e as normas expressas na Resolução citada, expresso meu consentimento, de modo livre e esclarecido, em participar da presente pesquisa, sabendo que:

1-A minha participação, em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa ou ressarcimento financeiro;

2-É garantida a liberdade de retirada do meu consentimento e da minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3-É garantido o anonimato;

4-Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa, e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios ou artigos científicos, em revistas especializadas e em eventos científicos;

5-A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB que a referenda;

6-O presente Termo está assinado em três vias, ficando uma delas sob a minha responsabilidade

Local e data.

Nome, Assinatura e meio de contato com o Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador:

Assinatura do Orientador:

Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB: Dra Susana Elisa Moreno - (67) 33123614

Apêndice 02: Portaria normativa nº 7**GABINETE DO MINISTRO****PORTARIA NORMATIVA Nº 7, DE 5 DE ABRIL DE 2007**

Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 87 da Constituição Federal, e considerando ser o acesso ao livro um direito constitucional do educando; considerando a importância da participação do professor e profissionais da educação no processo de escolha das obras no âmbito dos Programas do Livro; considerando que o processo de escolha deve ser realizado de forma transparente com vistas a assegurar ao aluno o acesso a um material didático de qualidade, que contribua para o seu pleno desenvolvimento e para o exercício da cidadania; considerando que, em função das diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a escolha dos livros deve ter como base o conhecimento da realidade do aluno e da proposta pedagógica que norteia o trabalho da escola; considerando a necessidade de aperfeiçoar a regulamentação das formas de divulgação dos livros e demais materiais pelos Titulares de Direitos Autorais, no âmbito dos Programas do Livro; considerando, ainda, o disposto no caput do artigo 37 da Constituição Federal e na Lei no 8.429, de 2 de junho de 1992, que versa sobre os atos de improbidade administrativa, resolve:

Art. 1º Instituir normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro.

Art. 2º Participam da execução as seguintes instituições: Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica - SEB, Secretaria de Educação Especial - SEESP, e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal; Escolas e Titulares de Direitos Autorais.

Art. 3º A participação das instituições de que trata o artigo 2º implica na observância das obrigações e proibições, de cada uma delas, conforme a seguir:

§ 1º Constituem-se obrigações do MEC e do FNDE:

I - divulgar a forma e o atendimento dos Programas do Livro por meio do site www.fnde.gov.br, ou do Diário Oficial da União, ou de correspondências específicas aos

participantes dos programas, no que couber;

II - promover e apoiar ações voltadas para a formação docente com vistas à escolha e ao uso do livro nas Escolas;

III - garantir a isonomia do processo de execução, não disponibilizando informações que privilegiem um ou outro Titular de Direito Autoral;

IV - adotar as providências cabíveis no caso de as Secretarias de Educação e os Titulares de Direitos Autorais que infringirem as normas de conduta;

V - identificar claramente a propriedade do material do MEC/FNDE, na primeira capa dos guias de escolha e nos demais materiais oficiais distribuídos.

§ 2º Constituem-se obrigações dos Titulares de Direitos Autorais ou dos seus representantes, cujas obras inscritas forem selecionadas:

I - imprimir, na primeira capa dos livros utilizados na divulgação, ou na face frontal dos demais materiais de divulgação, o texto: "Material de divulgação da Editora [nome da editora]" em tamanho correspondente a 10% da área de impressão da respectiva capa ou face, podendo constar o código da coleção correspondente no mesmo espaço;

II - quando se tratar de exemplares de livros utilizados na divulgação, a matéria prima e acabamento (papel, cores, laminação de capa, etc.) deverão respeitar exata e fielmente as especificações técnicas do Edital, e, exclusivamente no caso do PNLD 2008, esses livros não poderão ter características superiores às especificações técnicas mínimas definidas no Edital;

III - imprimir, na quarta capa dos livros utilizados na divulgação, o Hino Nacional e o número do ISBN, deixando em branco a segunda e a terceira capas desses livros.

§ 3º Constituem-se proibições aos Titulares de Direitos Autorais ou aos seus representantes, cujas obras inscritas forem selecionadas:

I - oferecer vantagens de qualquer espécie a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de escolha, no âmbito dos Programas do Livro, a qualquer tempo, como contrapartida à escolha de livros ou materiais de sua titularidade;

II - distribuir presentes ou brindes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de escolha, no âmbito dos Programas do Livro, a qualquer título, após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE, até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso;

III - produzir e distribuir catálogo, ou outro material, com características gráficas ou outras características que induzam os professores a acreditar que se trata de material oficial, produzido pelo MEC/FNDE;

IV - utilizar logomarcas oficiais, selos dos Programas do Livro, ou marcas e selos

graficamente semelhantes, para efeito de propaganda, publicidade e divulgação, ou qualquer outro que induza ao entendimento de que se trata de material oficial do MEC/FNDE;

V - distribuir exemplares de livros utilizados na divulgação, com textos ou imagens que induzam ao entendimento de que os mesmo são indicados, preferencialmente, pelo Ministério da Educação para adoção nas Escolas, em detrimento de outros;

VI - utilizar, nas formas de divulgação, livros de conteúdo (imagens e textos) diferente dos livros inscritos e selecionados para os programas, bem como livros com especificações técnicas diferentes daquelas estabelecidas no Edital;

VII - utilizar a senha de escolha ou o formulário impresso de escolha enviados pelo FNDE às Escolas;

VIII - realizar pessoalmente a divulgação ou entrega de qualquer material de divulgação dos livros, diretamente nas Escolas, após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE, até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso, sendo permitida, durante esse período, a divulgação pelo envio de livros, catálogos, folders e outros materiais, exclusivamente por remessa postal, definida como a entrega de materiais de forma impessoal, pelos Correios ou forma equivalente, sem a presença do Editor ou seu preposto ou outrem com vínculo funcional evidente com o Titular de Direito Autoral;

IX - realizar orientação pedagógica nas Escolas ou Secretarias de Educação, após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso;

X - imprimir informação na quarta capa dos livros utilizados na divulgação além do Hino Nacional e do número do ISBN, e imprimir qualquer informação na segunda e terceira capas desses livros;

XI - transcrever para os materiais de divulgação, total ou parcialmente, os conteúdos constantes dos guias ou catálogos de escolha dos livros;

XII - patrocinar com qualquer quantia, material de propaganda (brindes, blocos, canetas, guardanapos, etc.), ou qualquer outro benefício, os eventos relativos aos Programas do Livro realizados pelas Escolas ou Secretarias de Educação.

§ 4º Constituem-se obrigações das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal:

I - recusar vantagens de qualquer espécie em razão da escolha das obras no âmbito dos Programas do Livro;

II - orientar as Escolas quanto ao processo de escolha e utilização dos livros;

III - impedir a participação dos Titulares de Direitos Autorais, autores, ou de seus representantes, nos eventos promovidos pelas Secretarias de Educação relativos à escolha de livros;

IV - garantir a isonomia do processo de execução, não disponibilizando informações que privilegiem um ou outro Titular de Direito Autoral;

V - adotar as providencias cabíveis no caso das Escolas de suas respectivas redes que infringirem as normas de conduta;

VI - recusar vantagens de qualquer espécie dos Titulares de Direitos Autorais ou de seus representantes, a título de doação, como contrapartida da escolha realizada no âmbito dos Programas do Livro;

VII - não disponibilizar espaço público para a realização de eventos promovidos pelos Titulares de Direitos Autorais, autores ou seus representantes, relacionados aos Programas do Livro.

§ 5º Constituem-se obrigações das Escolas:

I - impedir o acesso, em suas dependências, de Titulares de Direitos Autorais ou de seus representantes com o objetivo de divulgar livros referentes aos Programas do Livro, após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso;

II - não disponibilizar espaço público para a realização de eventos promovidos pelos Titulares de Direitos Autorais, autores ou seus representantes, relacionados aos Programas do Livro;

III - impedir a participação dos Titulares de Direitos Autorais, autores, ou de seus representantes, nos eventos promovidos pela Escola relativos à escolha de livros;

IV - garantir a isonomia do processo de escolha, não disponibilizando informações que privilegiem um ou outro Titular de Direito Autoral;

V - não solicitar a reposição de livros recebidos, porventura danificados, diretamente aos Titulares de Direitos Autorais ou seus representantes; VI - recusar vantagens de qualquer espécie, dos Titulares de Direitos Autorais, autores ou de seus representantes, a título de doação, como contrapartida da escolha de obras referentes aos Programas do Livro;

VII - impedir o acesso à senha de escolha ou ao formulário de escolha.

Art. 4º O prazo de escolha das obras dos Programas do Livro, referidos no artigo 3º, quando for o caso, será divulgado, dentre outras formas, no site do FNDE.

Art. 5º Será instituída pelo Presidente do FNDE, por meio de Portaria, a Comissão Especial de Apuração de Conduta para analisar e apurar o descumprimento desta Norma, no caso do recebimento de denúncias.

§ 1º Após análise da denúncia, a Comissão referida no caput deste artigo fará, se for o caso, as devidas diligências, enviará Notificação aos denunciados solicitando razões e justificativas, e, após a devida conclusão dos trabalhos, produzirá Relatório indicando os fatos apurados e recomendações de encaminhamentos e penalidades cabíveis para decisão do Presidente do FNDE.

§ 2º O Presidente do FNDE, após julgamento e decisão, emitirá Notificação ao denunciado comunicando o resultado e, se for o caso, aplicando a respectiva penalidade, sendo permitido ao denunciado impetrar Recurso Administrativo dirigido ao Conselho Deliberativo do FNDE.

§ 3º O Conselho Deliberativo do FNDE, após receber e julgar o Recurso Administrativo apresentado emitirá, por intermédio do seu Presidente ou substituto, a devida Notificação de Decisão, acatando integral ou parcialmente, ou não acatando o Recurso Administrativo, e, se for o caso, aplicando definitivamente a penalidade.

§ 4º O descumprimento das obrigações e proibições estabelecidas no art. 3º, §§ 2º e 3º, devidamente analisado, garantido o direito de defesa prévia, acarretará ao denunciado:

I - advertência escrita, a ser aplicada pelo Presidente do FNDE, quando se tratar de infração leve, a juízo e por sugestão da Comissão Especial de Apuração de Conduta;

II - multa de 20% do valor total da aquisição da obra, apurado com base no valor negociado por ocasião do respectivo programa/ano, a ser aplicada pelo Presidente do FNDE, nos casos do descumprimento do artigo 3º, especialmente dos incisos I, II e III do § 2º, e dos incisos IV, V, VI, IX e X do § 3º;

III - multa de 10% do valor total do contrato, apurado com base no valor negociado por ocasião do respectivo programa/ano, a ser aplicada pelo Presidente do FNDE, no caso do descumprimento do artigo 3º, especialmente dos incisos I, II, III, VII, VIII, XI e XII do § 3º;

IV - suspensão da participação do Titular de Direitos Autorais do processo de inscrição e avaliação de suas obras por ocasião Programa subsequente (quando houver nova escolha), nos casos em que for confirmado o descumprimento dos itens I e II combinados, ou do item V do § 3º, do artigo 3º desta norma, definitivamente julgado.

§ 5º A reincidência, por três anos consecutivos, em infrações que levem à advertência de que trata o item I do § 4º acarretará multa de 1% do valor total do contrato, apurado com base no valor negociado por ocasião do respectivo programa/ano, a ser aplicada pelo Presidente do FNDE.

§ 6º A suspensão referida no item IV do § 4º somente poderá ser aplicada pelo Conselho Deliberativo do FNDE, após recomendação do Presidente do FNDE.

§ 7º O descumprimento das obrigações estabelecidas no art. 3º, §§ 1º, 4º e 5º, será tratado

observando a legislação pertinente, regulatória daquelas instituições.

§ 8º As multas referidas nos itens III e IV do § 4º e no § 5º deste artigo, quando julgadas anteriormente à vigência do contrato com o Titular de Direito Autoral relativo ao programa/ano objeto de infração, serão aplicadas no ato da assinatura do respectivo contrato, como condição prévia à sua validação, podendo o infrator, caso não concorde com a pena, desistir da sua participação no certame.

§ 9º Além das medidas estabelecidas nesta Portaria, o FNDE deverá notificar os órgãos competentes, em caso de ocorrência de fato que tenha repercussão nas esferas civil e criminal.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário, em especial a Portaria nº 2.963 de 29 de agosto de 2005, publicada no DOU 167, de 30/08/2005 seção I, página 7, e a Portaria MEC nº 806, de 28/03/2006.

FERNANDO HADDAD
Ministro de Estado da Educação

Apêndice 03: Resolução nº 001 de 15 de janeiro de 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO

Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro – PNLD – para o ensino médio.

RESOLUÇÃO Nº 001 DE 15 DE JANEIRO DE 2007.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo artigo 14, Capítulo V, Seção IV, do Anexo I, do Decreto n.º 5.973, de 29/11/2006, e os artigos 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30/09/2003, e CONSIDERANDO os propósitos de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio preconizados no Art. 208, Inciso II da

Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; CONSIDERANDO ser o livro didático um recurso básico para o aluno, no processo ensino-aprendizagem; CONSIDERANDO a importância da participação do professor no processo de escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula, **RESOLVE “AD REFERENDUM”:**

Art. 1º Prover as escolas do ensino médio regular das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de forma progressiva, com livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia, de acordo com o Anexo I desta Resolução.

Parágrafo único. As escolas que integram os sistemas de educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal mencionadas no *caput* deste artigo deverão estar cadastradas no Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Art. 2º O quantitativo de exemplares a ser adquirido será definido com base nas projeções de matrículas, previstas para o ano letivo objeto de atendimento, elaboradas pelo INEP.

Parágrafo único. O quantitativo de exemplares de que trata este artigo poderá ser acrescido de até 3% destinado para compor a reserva técnica.

Art. 3º O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – para o ensino médio será

financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União e de contratos de empréstimos internacionais.

Art. 4º A execução do PNL D para o ensino médio ficará a cargo do FNDE e contará com a participação da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC – e das Secretarias ou Órgãos Estaduais e Municipais de Educação, em regime de mútua cooperação, de acordo com as competências seguintes:

I - Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação compete:

- a) elaborar, em conjunto com a SEB/MEC, o Edital de Convocação do Programa;
- b) viabilizar a inscrição e a triagem dos livros didáticos;
- c) promover a produção e a distribuição às escolas, do Catálogo de Livros Didáticos e dos formulários de escolha impressos;
- d) disponibilizar o Catálogo de Livros Didáticos e a escolha dos livros por meio da *Internet*;
- e) processar os dados das escolhas dos livros didáticos;
- f) contratar os titulares ou detentores de direitos autorais dos títulos escolhidos pelas escolas para produção e expedição de livros;
- g) acompanhar e monitorar, “in loco”, por amostragem, a produção e a expedição dos livros, bem como a execução do Programa nas escolas e secretarias;
- h) propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa.

II - À Secretaria de Educação Básica compete:

- a) elaborar, em conjunto com o FNDE, os Editais de Convocação do Programa;
- b) promover a pré-análise e a avaliação pedagógica dos livros e materiais didáticos inscritos para o Programa;
- c) efetivar a análise e aprovação do Projeto e respectivos valores, referente à avaliação pedagógica das obras didáticas inscritas para o Programa, bem como manifestar-se conclusivamente acerca da execução do Projeto e das contas apresentadas;
- d) monitorar o processo de escolha dos livros do Programa;
- e) elaborar o Guia de Livros Didáticos para escolha dos livros do Programa selecionados na avaliação;
- f) avaliar a eficácia do Programa nas questões que envolvem os aspectos pedagógicos; e
- g) propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa.

III - Às Secretarias ou Órgãos Estaduais ou Municipais de Educação compete:

- a) dispor de infraestrutura e de equipes técnica e pedagógica para acompanhar a execução do

Programa no Estado ou Município;

- b) orientar o processo de escolha dos livros pelas escolas, no prazo definido pelo FNDE, bem como acompanhar a distribuição dos guias e a devolução dos formulários de escolha;
- c) monitorar a distribuição dos livros e materiais didáticos no Estado ou Município, até a chegada efetiva na escola;
- d) promover, com base na Resolução nº 30, de 18/06/2004, do Conselho Deliberativo do FNDE, a distribuição da Reserva Técnica;
- e) promover o remanejamento de todo e qualquer livro ou material didático referente ao Programa, não utilizado pela escola, para atender outras unidades que necessitem de complementação;
- f) definir, no âmbito da sua respectiva esfera administrativa, procedimentos eficazes a serem cumpridos pelas escolas, alunos e pais, para garantir a devolução do livro pelo aluno;
- g) acompanhar, junto à escola, o cumprimento dos procedimentos definidos para garantir a devolução do livro, avaliando os resultados; e
- h) propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa, no âmbito daquele Estado ou Município;

IV - Às Escolas compete:

- a) inserir e manter atualizados os dados relativos ao alunado e à escola no Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica – SISCORT;
- b) promover ações para conscientização de pais e alunos quanto à necessidade e importância da conservação e da devolução do livro;
- c) promover ações eficazes para garantir a devolução do livro pelos alunos; e
- d) promover o remanejamento de todo e qualquer livro ou material didático referente ao Programa, não utilizados pela escola, para atender outras unidades que necessitem de complementação.

Art. 5º Ficarà à cargo da escola atribuir ao responsável pelo aluno a responsabilidade pela conservação e devolução dos livros entregues, mediante assinatura de instrumento próprio, cujo modelo sugestivo consta do Anexo II desta Resolução.

Art. 6º O processo de avaliação e escolha dos livros ocorrerá a cada três anos, salvo interesse da administração, devidamente justificado, em alterar esse prazo.

§ 1º A primeira distribuição de livros das disciplinas de História, Química, Física e Geografia será efetuada a partir do processo de avaliação realizado pela SEB/MEC no ano de 2005.

§ 2º Para os próximos processos de avaliação, a partir do Programa de 2009, ficam vedadas as inscrições de obras em volume único para as três séries do ensino médio.

§ 3º As obras em volume único já inscritas e aprovadas antes da data de publicação desta Resolução podem ser, a critério das editoras, rerepresentadas em versão dividida em três volumes, um para cada série, sendo consideradas aprovadas aquelas obras cuja análise e parecer conclusivo da SEB/MEC atestem sua equivalência com a versão anterior.

Art. 7º Os livros didáticos de 1ª a 3ª série do ensino médio, adquiridos e distribuídos pelo Programa, de forma progressiva, deverão ser utilizados por até três anos consecutivos, a partir do recebimento pela escola.

Parágrafo único. Em caráter excepcional, para sincronizar o cronograma de aquisição das disciplinas, poderá haver a utilização do livro de algum componente curricular por quatro anos consecutivos, com incremento na respectiva taxa de reposição.

Art. 8º A entrega dos livros do Programa às Escolas Públicas, às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, se processará na forma de doação, cuja eficácia se subordinará ao cumprimento de encargo, nos termos dos arts. 121 a 125, 135, 136, e 538 a 564 da Lei nº 10.406, de 10/01/2002 (Código Civil Brasileiro), c/c o art. 17 da Lei nº 8.666, de 21/06/1993.

Parágrafo único. O encargo a que se refere o *caput* deste artigo é a obrigatoriedade da Donatária manter e conservar em bom estado de uso o bem doado, durante o prazo estabelecido no art. 7º desta Resolução, contados da tradição do bem.

Art. 9º Após decorrido o prazo estabelecido no art. 7º dessa Resolução, o bem doado passará a integrar, definitivamente, o patrimônio da entidade Donatária, que adotará a sua legislação específica para o desfazimento desse bem, quando esse for considerado irrecuperável.

Parágrafo único. Considera-se o bem irrecuperável, quando este não mais puder ser utilizado para o fim a que se destina, devido à perda de suas características ou em razão da inviabilidade econômica de sua recuperação.

Art. 10 Os livros serão repassados aos alunos para uso em uma das séries do ensino médio, a título de cessão temporária, devendo o aluno, pai ou responsável, devolvê-los ao final de cada ano.

Parágrafo único. Os governos estaduais e municipais poderão instituir regulamentação específica, respeitada a legislação vigente, imputando responsabilidades aos gestores escolares e aos alunos, pais ou responsáveis.

Art. 11 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12 Revogam-se as Resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003 e nº 20, de 24/05/2005.

FERNANDO HADDAD

Ministro de Estado da Educação