

## **A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares**

**Alice Yoko Horikawa\***  
**& José Lima Jardimino\***

Este trabalho pretende focar o contexto histórico-cultural que justifica o destaque que o livro didático recebe hoje nas instituições escolares do Brasil. Com esse objetivo apresentamos, inicialmente, um breve panorama dos processos de formação de professores que marcaram e marcam a história educacional deste país, pois é nossa convicção de que a crescente produção de livro didático no Brasil associa-se com a formação de educadores no âmbito da formação inicial e continuada. Na segunda parte, apresentamos um panorama histórico, expondo uma experiência estatal de avaliação de livros didáticos produzidos no país, mobilizados pelo objetivo de demonstrar em que medida esse processo avaliativo contribui para o aprimoramento da qualidade de ensino oferecido às camadas populares.

### **Palavras-chave**

Formação do professor;  
Texto escolar; Política  
Educacional

\*Universidade Nove  
de Julho (UNINO-  
VE), São Paulo, Brasil.  
alice.yoko@terra.com.br  
jrjardilino@uninove.br

## **Introdução**

São muitos os interesses que cercam, hoje, a produção do livro didático no Brasil. De um lado, há um mercado editorial que, para ampliar seu público consumidor, dedica-se à criação de manuais que procuram ajustar suas proposições ao tempo, ao espaço e às condições escolares. De outro, há um grande contingente de professores, que, por razões diversas – entre elas, estão as relacionadas às suas precárias condições de trabalho, as quais dificultam uma organização autônoma de sua atividade, pautam sua atuação profissional nas atividades propostas pelos autores dos livros didáticos. Há, principalmente, os reclamos sociais por uma educação de qualidade, que viabilize a formação de cidadãos participativos, atuantes e criativos, reconhecedores dos valores da democracia, da igualdade e da sustentabilidade.

Trata-se de reivindicações que colocam na ordem do dia o papel do Estado na consecução desse projeto educacional. E é nesse contexto que ele assume a tarefa de distribuir manuais didáticos para todas as escolas públicas do país e de avaliar a sua qualidade em termos de concepções metodológicas, de adequação aos valores requeridos para a construção de uma sociedade democrática, de correção conceitual, de qualidade gráfica, de organização de atividades afinadas com as mais recentes discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, de maneira geral, e sobre a construção de saberes de diferenciados campos da ciência, de maneira específica.

Tendo como tema fundamental o livro didático, este trabalho pretende enfocar o contexto histórico-cultural que justifica o destaque que esse manual recebe hoje não só nas instituições escolares, como também nas políticas públicas de educação, apresentando, inicialmente, um breve panorama que pode explicar essa importância, na sua relação com os processos de formação de professores que marcaram e marcam a história educacional deste país. É nossa convicção que a crescente produção de livro didático no Brasil associa-se com a formação de educadores que não são, no âmbito da formação inicial e continuada, preparados para atuar com autonomia em seus espaços de trabalho, no sentido de analisarem criticamente o contexto em que atuam, as necessidades de sua comunidade escolar e de propor alternativas de trabalho que atendam a essas necessidades. Apresentado esse panorama histórico, expomos uma experiência estatal de avaliação dos livros didáticos produzidos no país, mobilizados pelo objetivo de demonstrar em que medida esse processo avaliativo contribui para o aprimoramento da qualidade de ensino oferecido às camadas populares.

### **I. Breves anotações históricas sobre a formação de professores no Brasil: o caminho para a subprofissionalização**

Inseridos no projeto de colonização dos portugueses, os jesuítas – os primeiros formadores a atuarem no Brasil – assumem o objetivo de catequizar os

índios, levando avante a proposta de disseminação da fé católica e de formar a elite colonial, preparando-a para frequentar as universidades europeias e ocupar os postos dirigentes no modelo de colonização adotado. Atendiam, assim, no que se referia à educação formal, a uma ínfima camada de jovens brancos, filhos dos grandes proprietários, ensinando-lhes, em nível secundário, a leitura dos clássicos latinos e gregos, introduzindo aí valores e ideais aristocráticos ou aristocratizantes. Nas escolas elementares, dirigiam-se, para mamelucos e filhos de colonos, as instruções religiosas e moral e a aprendizagem das bases da leitura, da escrita e do cálculo. Os índios, por sua vez, eram apenas catequizados, pois os portugueses não conseguiram articular os interesses metropolitanos e as atividades coloniais com a forma de trabalho dos indígenas.

Os jesuítas não tinham o projeto de massificação da instrução. Conforme Marçílio (2005), foi a Reforma Protestante que, ao substituir a transmissão oral pela tradição de obrigação de recurso à bíblia, transformou a alfabetização em condição de fé. Os catecismos surgem como os primeiros manuais escolares modernos. Inicialmente, a Igreja Católica posicionou-se francamente contrária à instrução universalizante, censurou os livros, proibindo edições, a venda e a leitura de traduções francesas da bíblia, vigiando os regentes e os mestres de escola, selecionando cuidadosamente os livros e as questões suscitadas em aula. Mas, logo, procurou adaptar-se às novas condições socioculturais, ampliando os seminários, as escolas paroquiais e as escolas de convento e mosteiros.

Os regentes que atuavam nos colégios jesuítas, formados pela própria igreja, em ambiente de intenso rigor, possuíam forte inclinação humanista, voltada para a educação do homem político, que domina a eloquência e o mundo da literatura, da política e do judiciário. Como humanistas, os regentes reconheciam a norma soberana dos valores estéticos e éticos. Como religiosos, defendiam a fé católica e assumiam a tarefa de difundi-la. O corpo docente dos colégios, especializado e dedicado exclusivamente aos estudos e ao ensino, tinha o trabalho severamente acompanhado pela igreja. Os alunos, distribuídos em classes seriadas, estudavam as minúcias formais da cultura, programadas num currículo que considerava o método escolástico e o estudo da gramática, de humanidades e de retórica. Ribeiro (2003) assim analisa o projeto jesuítico de instrução:

O seu objetivo acima de tudo religioso, o seu conteúdo literário, a metodologia dos cursos inferiores (humanidades), que culminava com o movimento denominado 'imitação, ou seja, a prática destinada a adquirir o estilo literário de autores clássicos (...)' (Larroyo, 1970, p. 390), e a dos cursos superiores (filosofia e teologia), subordinada ao 'escolasticismo', faziam com que não só os religiosos de profissão como os intelectuais de forma geral se afastassem não apenas de outras orientações religiosas como também do espírito científico nascente e que atinge, durante o século XVII, uma etapa bastante significativa. Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas (Ribeiro, 2003, p.26).

Para Varela (1994), a influência da educação jesuítica persiste até hoje. Segundo a autora, os jesuítas conceberam uma maquinaria escolar que não só contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, como também influenciou a organização das instituições escolares das épocas posteriores, incluindo, as universidades. Foi nos colégios jesuíticos que se desenvolveu a pedagogia do controle, em que os aprendizes, colocados em espaços fechados, sob forte esquema disciplinar, eram submetidos a um processo de transmissão de saberes, devidamente selecionados pelos mestres e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, que lhes impedia o desenvolvimento de sua autonomia. Foram também os jesuítas que instituíram os exames, uniformes, na sua vasta rede de estabelecimentos de ensino.

O processo de estatização e de laicização da escola surge na modernidade e refere-se, segundo Nóvoa (1991), a um movimento secular de emergência do Estado-Nação, que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX; de transformação profunda das concepções relativas à moral, que tendem a romper com a perspectiva estritamente religiosa; da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos. A Europa e suas colônias vivenciam o processo de constituição das cidades; novas formas de organização de trabalho se estabelecem; a cultura da escrita se intensifica, promovendo uma nova forma de organização do pensamento; as teorias científicas desenvolvem-se cada vez mais. Essas alterações sociais, culturais, políticas e econômicas requerem que o Estado tome o encargo da escola, no sentido de garantir que a produção e reprodução da cultura aconteçam de maneira razoavelmente homogênea e bastante controlada. O empreendimento da escolarização em massa associa-se à concepção de uma escola como uma instituição capaz não só de instruir e educar a infância e a juventude, mas de instituir um país ordeiro, progressista e civilizado. Conforme mostra a história da escolarização, o processo de civilização foi vinculado à idéia de monopolização dos saberes elementares pelo Estado, por intermédio das instituições, principalmente a escola (Gatti Júnior e Pessanha, 2005). Nesse sentido, o Estado assume um papel regenerador, civilizador e moralizador, elaborando políticas educacionais<sup>1</sup>, pronunciando-se sobre os programas e métodos desenvolvidos nas escolas, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a nova divisão do trabalho que se instala com a organização dos Estados-Nações (Petitat, 1982).

Essa nova organização baseia-se no direito à propriedade privada, aquele que garante, numa ótica liberal, o progresso econômico e cultural. Sob a insígnia da liberdade, o estado liberal transforma a condição do homem: se antes seus direitos eram assegurados pela condição do nascimento, pela visão liberal, os homens são iguais, no sentido de que possuem, todos eles, o direito 'natural' de possuir, de acumular e de dispor de bens próprios. A desigualdade que se observa na prática relaciona-se com a diferença nas qualidades físicas e intelectuais: se algumas pessoas não acumulam propriedades, isso se deve à incapacidade pessoal e não à forma de organização da sociedade.

Se os jesuítas deram conta da instrução por quase três séculos, quem seriam os professores desse novo projeto de sociedade? O processo de estatização do ensino requereu, inicialmente, o estabelecimento de procedimentos rigorosos de recrutamento do corpo docente. No Brasil, em 1759, ano da expulsão dos jesuítas, por meio do Alvará de 28-06, criava-se o cargo de diretor geral dos estudos, instituía-se a prestação de exames para todos os professores, proibia-se o ensino sem licença do diretor geral dos estudos e designavam-se comissários para avaliação das escolas e dos professores (Ribeiro, 1978). As dificuldades enfrentadas na colônia não eram diferentes das que ecoavam também na metrópole: não havia pessoas preparadas unicamente para o ofício de mestre, nem dinheiro para prover essa preparação. Assim, na prática, a seleção se deu entre as pessoas que tinham formação jesuítica. O que os diferenciaria dos antigos clérigos seria o dever de assumir o projeto de laicização da instrução, submetendo-se à autoridade do Estado e a um novo estatuto sócio-profissional. A metrópole expediu uma cartilha e um manual de ensino da gramática latina elementar e das primeiras etapas da alfabetização silábica - o método previa o ensino do alfabeto, passando às sílabas simples, depois às de três letras, para então, chegar às palavras -, para orientar os professores improvisados. Instituíam-se as aulas régias, isoladas de qualquer currículo que garantisse organicidade ao ensino, e o ensino individual, em que o professor dedicava-se ao aprendizado de um único aluno por vez, enquanto os demais ficavam ociosos.

Em pouco tempo, a colônia sentiu as conseqüências da falta de investimentos na formação de seu corpo de professores. Os docentes não se sentiam motivados a aprimorar seu preparo, pois eram mal-pagos e logo se tornavam 'proprietários' das aulas régias que lhes eram atribuídas, em caráter vitalício (Marcílio, 2005), as escolas não passavam de instalações precárias, sem mobiliário apropriado, sem material didático, sem livros. Essa situação perdurou também durante o império. Na sociedade livre, coexistiam, nas palavras de Fernando de Azevedo (citado por Marcílio, 2005, p.53), diversos estágios de civilização. A classe dirigente diferenciava-se do resto da população do país, não só do ponto de vista dos interesses essenciais, mas, principalmente, da cultura. Havia uma minoria de letrados e eruditos e uma massa enorme de analfabetos. As escolas eram insuficientes, precárias e localizadas nos centros da cidade, sendo, portanto, de difícil acesso aos estudantes do interior. A elite, que não confiava na escola pública, ilustrava-se com preceptores particulares. De todas as partes ecoavam críticas ao despreparo dos professores, que não recebiam nenhuma formação específica para exercer a profissão e sobreviviam do pagamento dos próprios alunos que freqüentavam as poucas escolas. No entanto, a despeito desse tenebroso quadro, as elites do poder, bastante influenciadas pelos debates que efervesciam no Velho Mundo acerca do processo de civilização a que deveriam se submeter todas as sociedades, percebiam, embora lentamente, a importância da instrução e da educação para a vida da população e, conseqüentemente, a necessidade da instalação de escolas com professores preparados para proceder a transição da 'barbárie' para a civilização.

Com a instalação da república e da autoproclamada democracia republicana (1889), abraçou-se mais intensamente a causa da instrução pública, como forma de identificar o Estado com uma performance moderna, desenvolvida e civilizada. Instituiu-se, finalmente, depois de duas tentativas fracassadas no período do império, a Escola Normal<sup>2</sup>, incumbida de formar os professores primários que, nas escolas urbanas e rurais, empreenderiam a tarefa de formar os pequenos cidadãos da nação republicana. Apesar da universalização da ideia de uma rede de ensino primário, universal, público, gratuito e laico, observou-se nessas escolas de formação de professores uma orientação profundamente elitista, de influência francesa.

Marcadas pela erudição, as escolas normais eram sediadas em prédios públicos belíssimos, que abrigavam moças, majoritariamente, filhas de fazendeiros, de grandes negociantes, de altos funcionários públicos e de profissionais liberais bem sucedidos, em busca, não da formação para a docência, mas de uma formação cultural de excelência que lhes permitisse ingressar na intensa vida social burguesa. Nelas se desenvolviam, sob a regência de professores rigorosos e bastante cultos, extensos currículos, incluindo-se latim e francês; construíam-se ricas bibliotecas e laboratórios; organizavam-se eventos culturais prestigiadíssimos pela sociedade. Em suma, a formação dos educadores da primeira república brasileira era extremamente rigorosa e elitista e apartada da realidade da imensa maioria da população brasileira. Na verdade, essa escola era mais um símbolo da sociedade dicotômica e desigual que sempre marcou a história deste país.

De maneira geral podemos dizer que a educação básica não foi, no período da primeira república, totalmente democratizada, na medida em que se mantinham excluídos da escola vários segmentos sociais. Sob orientação populista, o Estado analisa que o projeto de democratização enfrentou o fracasso, em virtude de uma proposta pedagógica elitista, excessivamente rigorosa. Em decorrência dessa análise, os governos populistas tencionaram promover uma adequada – sob seu ponto de vista - intersecção entre escola e trabalho, ao mesmo tempo em que, politicamente, incitavam, como forma de controlar a tensão entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor moderno industrial, as massas trabalhadoras a se organizarem em partidos e sindicatos e a ocuparem os espaços públicos.

Nosella (2005) analisa que, na prática, o populismo estimulou um processo de barateamento da educação básica, estimulando uma acepção assistencialista da escola, tornando-a um prolongamento dos cuidados familiares e não um lugar específico em que se organiza sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem. Em termos de formação de professores, o autor acredita que o populismo obscureceu o conceito e a prática de trabalho intelectual, esvaziando-o de seu conteúdo duro e disciplinado e despojando-o de todo rigor e ascese. Ainda pulverizou as formas didáticas que preparam o profissional da escola, criando em meados do século XX o curso de magistério de 2º grau noturno, diurno, integral, padrão, tradicional, especial, público, privado etc. e instituindo inúmeros cursos de pedagogia em universidades públicas e privadas. Permitiu a instalação de cursos diurnos e noturnos,

de fim e de meio de semana, de férias, vagos, com habilitações de todo tipo, que ofereciam formação bastante questionável. Segundo Damis (2002), a formação de professores em nível superior enfrentou o fracasso de um projeto que tencionava atribuir à formação de professores um caráter de cultura geral e de pesquisa. Na prática, as instituições que se dedicaram a essa formação assumiram a estrutura tradicional de escolas profissionais superiores, que enfatizavam a especialização técnica.

Em virtude desse quadro, Nosella avalia que o populismo democratizou a clientela, mas deformou o método; viabilizou a inserção da população no sistema de ensino, mas não garantiu a qualidade na formação. No que se refere à formação do professor, o governo militar manteve a formação em nível secundário, adotando o modelo do especialista e do técnico da educação, em que se desprezava a educação humanista ampla, crítica e criativa, imprescindível à construção da autonomia intelectual. Nesse contexto, a imagem do professor como técnico em educação, que realiza sua função numa 'engenharia pedagógica', e não as questões éticas e políticas vinculadas ao ato educativo, ganhou bastante destaque. A respeito dessa formação, Kincheloe (1993) afirma que, sob sua influência, o professor transforma-se em mero seguidor de regras, leitor de manuais didáticos, e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos que permitiriam uma visão crítica da educação, considerando a relação entre escola e sociedade, poder e ensino, conhecimento e transformação social.

O professor, submetido ao processo de desvalorização da instituição escolar, que se reflete nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho e no impedimento de investir em sua formação, vê sua atuação limitada a seguir, ano após ano, às prescrições de manuais didáticos. Neles, constam textos que organizam os conteúdos escolares segundo seu grau de dificuldade e os níveis de ensino em que serão aplicados. Prevalece assim, no ambiente escolar, a identidade de um professor técnico, que não produz intelectualmente, não sendo, portanto, capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem segundo as urgências que se colocam ao aqui e ao agora de seu fazer pedagógico. Para esse professor, o ensino se reduz a um ato administrativo, que será tão mais eficiente quanto melhor o profissional dominar as técnicas de transmissão de conhecimentos, pautadas por uma organização racional dos conteúdos, distribuídos em sequências ordenadas, conforme seu grau de complexidade. Por essa ótica, aprender significa acumular conhecimentos fixos e estáveis e dominar habilidades pré-definidas; ensinar é transmitir saberes; e a escola não passa de simples retransmissora de conhecimentos. Colocada nesses termos, a educação básica tende a reforçar a formação, tanto na docência quanto no corpo discente, de indivíduos acríticos que não se percebem como agentes da construção social, tampouco percebem a história como uma construção dinamizada pela ação de sujeitos sociais que vislumbram novos projetos de sociedade.

Como vimos até aqui, a democratização de acesso à escola pública alterou sobremaneira o perfil econômico e cultural tanto do professorado quanto do alunado. A ampliação da rede de ensino induziu a formação massificada dos docentes,

levando a assumir o magistério não mais as moças da classe média e alta, com sólida formação cultural, mas setores da população que, advindos das classes mais pobres, veem na profissão uma possibilidade de ascender socialmente. O alunado, por sua vez, vivencia, em seus ambientes domésticos, diferenciados níveis de letramento e de interação cultural. É esse cenário que favorece a ampla disseminação de livros didáticos que, segundo Batista (1999), constitui-se no principal impresso em torno do qual a escolarização e o letramento de parte significativa da população brasileira organizam-se e constituem-se. As repercussões desse material no ensino e nas políticas públicas de educação será o tema do próximo item.

## 2. O livro didático: o caso brasileiro

Choppin (2004), num esforço de investigação histórica que pretende abranger diferenciadas sociedades e culturas, nas quais o livro didático tem lugar, elabora uma análise funcional do material, indicando que ele exerce quatro funções essenciais: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. No primeiro caso – função referencial -, o livro didático é essencialmente programático, isto é, trata-se de um suporte privilegiado que contempla os conteúdos educativos e os conhecimentos que um grupo social acredita ser necessário transmitir às novas gerações. Quando exerce função instrumental, o livro didático privilegia as atividades didáticas, visando facilitar a memorização dos conhecimentos e a aquisição de competências e habilidades. No que diz respeito à função ideológica e cultural, a mais antiga exercida pelo livro didático, o manual afirmou-se como um dos principais transmissores da língua, da cultura e dos valores da elite. É, nesse sentido, instrumento político de construção de identidades. No exercício – recente - da função documental, o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos com vistas a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Em termos estritamente brasileiros, o livro didático é, grosso modo, um material organizado por editoras, que estrutura o trabalho do professor, em termos de sequenciação dos conteúdos, de atividades didáticas e de sua distribuição segundo o tempo escolar e a seriação. Circunscrito ao ambiente escolar, assim que utilizado, desvaloriza-se e é descartado pelo usuário. Para descrevê-lo, Batista (1996) assim se refere:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido, pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolúvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas (Batista, 1996, p.529).



Desprestigiado em decorrência dessas características, o livro didático é tido como um 'livro menor', concebido por autores e não por escritores e manuseado por usuários e não por leitores. No entanto, a despeito desse desprestígio, o livro didático ganhou mercado e disseminou-se amplamente. Sua proliferação é hoje de tamanha monta, que chega a atingir 70% da produção de livros no país – situação idêntica à observada em muitos outros países. Sua presença no cotidiano escolar é tão significativa que, segundo Batista (2003), transformou-se numa das principais influências do trabalho pedagógico, definindo sua finalidade e seu currículo e cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais. Hoje, não é mais o professor que organiza didaticamente os conteúdos e as atividades escolares, mas os autores dos livros didáticos. Se antes cabia ao profissional estudar e pesquisar conteúdos e questões relativas à sua área de ensino, selecionar conteúdos e planejar as atividades didáticas, hoje, o professor ficou reduzido à condição de 'gerente de aula' (Britto, 1998, p.72), que garante que as instruções e orientações constantes no livro didático sejam adequadamente seguidas por seus alunos.

Esse quadro contribui, sobremaneira, para a propagação da idéia de que o professor é um profissional com competência questionável para analisar criticamente os aspectos relativos ao seu trabalho e de formular soluções criativas para as problemáticas que aí evidencia. Todavia, como já observamos no item acima, o processo é histórico e relaciona-se, de maneira geral, com a concepção moderna de instituição escolar, e, de maneira específica, com a democratização - mal planejada - do ensino público no Brasil.

Em termos de concepção moderna das instituições, a noção de eficiência ganha suma importância. A fragmentação dos processos é uma das principais maneiras de se atingi-la. No que se refere ao âmbito da produção, esferas gerenciais fragmentam os processos de produção de mercadorias, de maneira que cada trabalhador fique responsável pela consecução de apenas uma das parcelas do trabalho. Em termos escolares, instâncias situadas fora da escola – entre elas, o mercado editorial - fragmentam os saberes, de maneira a organizá-los - numa lógica tida como racional -, considerando-se critérios de dificuldade e de níveis de abstração. O livro didático segue a lógica de que o material racionaliza o trabalho e o tempo escolares, no sentido de maximizar o processo de ensino-aprendizagem. Por essa perspectiva, os professores deixam de ser sujeitos criativos e reflexivos, que problematizam a realidade e reelaboram conhecimentos, e passam a ser meros seguidores de regras e leitores de livros-guias. Tudo está nesses livros: o que deve ser ensinado, como deve ser desenvolvido o processo de ensino e quais parâmetros devem ser considerados para se avaliá-lo.

Quanto à democratização do ensino público, Batista (1999) expõe, em relação à formação dos professores, duas análises antagônicas. Numa perspectiva otimista, os professores podem ser bons exemplos dos resultados positivos do processo de democratização. Eles são, de maneira geral, a primeira geração de seu grupo familiar a realizar uma escolarização de longa duração e, nessa condição, estariam,

em alguma medida, superando as desigualdades sociais e culturais que caracterizam a história deste país. Nesse contexto, são sujeitos importantíssimos para a legitimação de práticas diferenciadas de vivência cultural, pois seu processo de inclusão no mundo da cultura não equivale a um mecanismo de substituição de sua cultura popular por outra mais valorizada socialmente; trata-se de um processo de apropriação que pressupõe não só a assimilação de objetos e práticas culturais legitimadas como também a modificação desses mesmos objetos e práticas. E como formador, os professores tornam-se participantes do processo de criação de novas formas de interação cultural.

Numa perspectiva pessimista, essa escolarização de longa duração dá-se em condições em que a desigualdade social persiste. A formação do professor é realizada em instituições privadas de ensino que, mobilizadas pela lógica do lucro, menosprezam, em grande medida, questões de qualidade. Oferecendo uma formação precária, as instituições favorecem sobremaneira o processo de desvalorização que a docência passa a enfrentar. Essa desvalorização, por sua vez, resulta em uma formação de menor custo se comparada à de outras áreas, transformando-se, pois, na opção mais viável para as camadas populares. Assim, os professores conquistam seu diploma universitário, mas se encaminham para uma ocupação social e economicamente desprestigiada. Em decorrência desse quadro, o professor não se apropria, no âmbito da graduação e do exercício de sua profissão, da cultura valorizada, mas passa a reconhecê-la como tal e a assumir sua incapacidade de dela apropriar-se.

A discussão sobre o livro didático envolve-se, pois, nesse cenário conturbado da educação brasileira, que justifica a relação paradoxal que se estabelece entre o livro didático e a sociedade. Se, por um lado, o livro didático vincula-se ao processo de subprofissionalização da atividade do professor e de sucateamento da escola pública, por outro, refere-se a um dos mais importantes instrumentos de disseminação de conhecimentos do país. Ele é, em larga medida, responsável pela formação do povo brasileiro. Fernandes (2004) demonstra, com base em depoimentos de usuários de livro didático, que esse material é, para muitos, a porta de acesso ao mundo letrado e literário. Zilberman & Silva (2001), por sua vez, apontam para o uso ideológico dos manuais escolares, no sentido de, por meio deles, serem disseminados valores caros às elites dirigentes, via de regra propagadores de uma mentalidade burguesa. Tomado pelo livro didático como representante dos baluartes da burguesia, o professor foi, durante longo tempo, orientado nas atividades propostas nos manuais a ensinar aos alunos os valores da submissão, do respeito à ordem e do individualismo, dando ao ensino um conteúdo altamente moralizante. Em termos de leitura, por exemplo, os manuais apresentavam narrativas em que o bem vencia o mal, em que o comportamento inadequado era severamente punido, em que o amor fazia vencer todos os males da vida, em que os pobres e humildes eram sempre beneficiados pelo destino e os arrogantes, castigados.

Qualquer que seja a análise, é inevitável a conclusão de que o livro didático

insere-se no processo de formação da identidade nacional, seja pelos temas e conteúdos priorizados nos manuais didáticos, seja pelas metodologias neles indicadas, seja pela perspectiva ideológica neles subjacentes. De uma maneira ou de outra, os livros didáticos servem como instrumentos de reconstrução de identidades, porque apresentam uma certa imagem da sociedade a que se propõem formar. E ao fazê-lo, inexoravelmente, assumem posicionamentos, que colocam em confronto o que decidem expor claramente e o que decidem silenciar. Segundo Choppin (2004):

o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (Choppin, 2004, p.557)

Além disso, há que se considerar que o livro didático é facilmente reproduzido e pode ser distribuído em todo o território nacional, servindo, portanto, como importante instrumento de unificação nacional.

Em virtude dessa inquestionável importância e repercussão, os livros didáticos sofrem, hoje, por parte do Estado, uma regulamentação a que nenhuma outra obra é submetida. Em termos qualitativos, nem sempre foi assim, embora o Brasil legisle, desde 1929, sobre políticas do livro didático. Durante longo tempo, que perdurou até o início dos anos 1990, os autores de livros didáticos não recebiam nenhum tipo de injunção governamental na produção qualitativa de sua obra, embora tivessem que, em tese, seguir os programas oficiais propostos pela política educacional.

A falta de controle na qualidade da produção redundou na falta de qualidade dos produtos e no consequente descrédito do livro didático nos âmbitos relacionados à instituição escolar. Pesquisadores e professores denunciavam a veiculação de preconceitos, os erros conceituais, a tendenciosidade ideológica, a insuficiência metodológica e a desatualização dos conteúdos, que caracterizavam grande parte dos livros didáticos. No entanto, como sabemos, essa avaliação não inibiu, de forma incisiva, o uso desses manuais. Em virtude, dentre outros fatores, da má formação – inicial e continuada - oferecida aos professores e de suas precárias condições de trabalho, esses profissionais encontraram no livro didático um instrumento facilitador de sua atividade.

### **3. Avaliação e controle do Estado aos conteúdos escolares da educação comum**

Num empreendimento que busca assegurar a qualidade dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), instituiu, em 1996, a avaliação pedagógica dos ma-

nuais didáticos. O processo inserir-se-ia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que durante dez anos - de 1985, ano de sua implantação, a 1995 -, enfocou sua atuação prioritariamente na aquisição e na distribuição das obras, estabelecendo a adoção de livros reutilizáveis (evitando o descarte após um ano letivo de uso), o direito de os professores escolherem o livro, a distribuição gratuita às escolas públicas e a aquisição dos livros com recursos do Governo Federal. Mediante essas medidas, os livros didáticos são distribuídos para todos os alunos de todas as séries do ensino básico da rede pública e das instituições privadas de caráter comunitário e filantrópico<sup>4</sup>. Fazem parte da distribuição os livros das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia – inicialmente, consideravam-se apenas as duas primeiras; em 1995, inclui-se a terceira, e, em 1997, as duas últimas. Os processos que envolvem a aquisição das obras são centralizados no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que gerencia os recursos destinados às políticas do livro didático, advindos do Orçamento Geral da União.

A avaliação do livro didático, implantado em 1996, foi resultado do aperfeiçoamento do PNLD, tendo em vista a preocupação com a qualidade das obras. Durante longo tempo, o MEC não assume a tarefa de discutir, de maneira sistemática, a qualidade e a correção dos livros que adquiria. A compra devia-se, exclusivamente, à preferência do professor. O quadro se altera no início dos anos de 1990, mais particularmente em 1993, por ocasião da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, que, estabelecido com a participação de todas as esferas e agentes do processo educativo, incluindo professores e organizações da sociedade civil, propunha diretrizes e estratégias de ação para a universalização do ensino fundamental de qualidade. O Plano ressaltava a educação institucional pública como ambiente de realização da equidade social, que poderia elevar os patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento do país. Caberia ao Estado, dentre tantas tarefas, promover ações que viabilizassem a elevação do nível de aprendizagem do aluno. Inseria-se, portanto, nessas diretrizes, não só o aprimoramento das características do livro didático, como também a formação do professor, no sentido de capacitá-lo a avaliar e selecionar o material, mediante uma análise criteriosa das necessidades e possibilidades de aprendizagem da comunidade escolar em que atuava.

É nesse contexto que o MEC forma, em 1993, uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros didáticos mais solicitados ao MEC e para definir critérios que designariam uma obra como sendo de boa qualidade. Em 1996, quando se universaliza o atendimento pelo PNLD e se incluem todas as disciplinas obrigatórias do currículo do ensino fundamental, o MEC institui a análise de todos os livros que se inscrevem no PNLD. Para isso, organiza equipes de especialistas para definirem critérios de avaliação dos livros didáticos, apresentarem-nos aos editores e autores, elaborarem e participarem do processo de avaliação de cada manual. De maneira geral, os critérios referiam-se à adequação didática e peda-

gógica, à qualidade editorial e gráfica, à pertinência do manual o professor como instrumento que permitiria não só a adequada utilização do livro didático, como também a atualização do professor, em termos das abordagens assumidas pelos autores do manual. Seriam excluídas as obras que expressassem qualquer forma de preconceito ou a ela induzisse, que contivessem erros graves, conteúdos desatualizados ou que orientassem o aluno ao erro. Os livros não excluídos seriam categorizados, em virtude da qualidade apresentada, em termos de *'não recomendados'*, *'recomendados com ressalvas'* e *'recomendados'*. No primeiro caso, os manuais teriam apresentado dimensão conceitual insuficiente e impropriedades que comprometeriam significativamente sua eficácia. Se ressalvados, os livros, embora contivessem algumas inadequações, poderiam ser utilizados com eficácia pelo professor que estivesse atento a elas. Na categoria de recomendados estavam aqueles livros que cumpriam corretamente sua função (Batista, 2003).

Para tornar a avaliação mais legítima, cada título receberia dois pareceres técnicos, que, ao final, seriam confrontados, de maneira que resultasse uma análise consensual. Os pareceres serviam como base para a produção de uma resenha que seria publicada em um Guia de Livros Didáticos, em que constassem informações sobre os manuais relativos à abordagem metodológica adotada pelos autores, às atividades propostas, ao manual do professor e à sua qualidade gráfica. Além disso, constavam no Guia os critérios de avaliação que balizaram a análise dos títulos. A primeira publicação do Guia, distribuída em todas as escolas públicas do país, reuniu 105 títulos, considerando-se livros de língua portuguesa, ciências e estudos sociais de 1ª a 4ª series. O MEC acreditava que o Guia ofereceria aos professores condições para que fizessem uma escolha adequada, conforme o projeto político-pedagógico da escola em que atuavam e as características da comunidade escolar.

Os procedimentos e os resultados da análise não foram disponibilizados apenas para os professores, mas foram apresentados também para editores, autores de livros didáticos, distribuidores, pais, alunos e comunidade universitária. O objetivo dessa ampla divulgação dizia respeito aos interesses do MEC de alterar a qualidade dos manuais didáticos mal avaliados e de aperfeiçoar aqueles razoavelmente ou bem avaliados. As editoras recebiam um laudo técnico dos livros excluídos e não-recomendados pelo PNLD, de maneira que pudessem, se assim decidissem, orientar a sua reformulação na direção do que era solicitado pelos especialistas.

O processo avaliativo estende-se até os dias de hoje e ampliou-se para os livros destinados à alfabetização, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos. Durante esse período de consecução, algumas modificações foram realizadas. Em 1997, por exemplo, considera-se mais uma categoria de classificação dos manuais, a dos *'recomendados com distinção'*, para indicar os livros que apresentavam propostas pedagógicas inovadoras, levando em conta os princípios e critérios definidos pelo PNLD. Quanto ao Guia, os livros não recomendados não mais seriam apresentados em resenhas, embora a categoria continuasse a balizar a análise. Compõem o Guia apenas os títulos classificados como recomendados com distinção, os reco-

mendados e os recomendados com ressalvas. As editoras e autores continuariam a receber os laudos técnicos. Em 1999, houve a eliminação da categoria dos não-recomendados também para a análise dos livros e acrescentaram-se a incorreção e a incoerência metodológicas como critérios de exclusão. Pretendia-se, com isso, oferecer ao professor apenas os livros didáticos que, com as atividades propostas, viabilizassem o desenvolvimento apropriado de competências e habilidades.

A política do livro didático, aqui demonstrada, indica a disposição do MEC de atuar de forma efetiva nos processos de definição de padrões de qualidade dos manuais didáticos que circulam nas escolas. Transcorridos quase treze anos de implantação da política de avaliação dos livros didáticos, iniciada pelo PNLD, é possível concluir que ela alterou significativamente a qualidade dos manuais didáticos. Segundo Batista (2003), a sistemática dessa política impede a simples inscrição de um título; se desejar, de fato, que seu livro figure no Guia de Livros Didáticos, o autor deverá atentar-se aos padrões de qualidade definidos pelo programa. E certamente desejará, se considerar o retorno financeiro que receberá, caso o seu livro seja indicado pelos professores. Apesar do enfoque da política do livro didático visar ao aperfeiçoamento da qualidade, não se pode desprezar o fato de que o programa de avaliação pedagógica pode resultar para o mercado editorial milhões de reais. Em 2007, por exemplo, o PNLD investiu 221 milhões na compra de livros.

Mesmo considerando que essa é provavelmente uma das motivações fundamentais das editoras, há que se reconhecer o seu empenho em melhorar a qualidade de seus produtos didáticos. Observam-se crescimento progressivo no número de livros recomendados e redução no de excluídos. Além disso, amplia-se também o número de editoras que inscrevem seus livros no PNLD.

O PNLD viabilizou um amplo debate sobre a qualidade dos livros didáticos, que, conforme Batista (2003), envolveu um número crescente de segmentos sociais, elaborando um “consenso em torno de seu papel fundamental para construir, com a comunidade escolar e universitária e com as editoras envolvidas no esforço de melhoria dos materiais didáticos, um novo padrão de qualidade para o livro escolar”. Como consequência, o programa contribui também para a melhoria da qualidade de ensino. É hoje reconhecido como uma referência de qualidade para a produção de livros didáticos e, nesse sentido, ajuda a renovar as práticas de ensino nas escolas, que levem em conta a construção de uma identidade nacional relacionada com valores como democracia, participação, consciência social e ecológica.

## **Conclusão**

Como vimos, com o exemplo do PNLD, as políticas de livro didático, de fato, modificaram, positivamente, o cenário educacional brasileiro. Mas ainda há algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas. Dentre elas, destacamos, para voltar ao início deste nosso trabalho, a questão da formação do professor, o profissional que efetivamente colocará em circulação os conteúdos, os saberes e as atividades

propostas no livro didático. Infelizmente, a transformação na qualidade dos livros didáticos não se fez acompanhar por um incremento nos processos de formação – inicial e continuada – do professor. Prova disso é que os livros recomendados com distinção – assim categorizados, porque, além de sustentarem adequadamente as abordagens teórica e metodológica assumidas nas atividades, propõem formas inovadoras de condução do trabalho didático – não são os preferidos pelos professores. Quando eles são adotados, os profissionais tendem a abandoná-los, em virtude de sua dificuldade de compreender as abordagens neles subjacentes e de levar a cabo as suas proposições. Ao que parece, o professor ainda não está suficientemente capacitado para analisar as articulações teóricas e metodológicas que compõem um livro didático. Habitado a seguir página a página as propostas do manual, ainda não faz dele um objeto de análise, tampouco um recurso didático que lhe apresenta alternativas de trabalho e não formas cabais de condução de suas aulas.

Para piorar o quadro, as políticas de livro didático não alteraram as condições de trabalho do professor. Esse profissional continua a ser mal remunerado, a assumir uma carga horária de trabalho sobre-humano e a se submeter a uma organização escolar que não favorece a renovação de suas práticas pedagógicas.

Isso aponta para a necessidade de se ampliar a abrangência das políticas educacionais, considerando-se uma formação docente de qualidade e a instalação de condições favoráveis para o trabalho pedagógico. É necessário que o professor seja formado para reconhecer as potencialidades que os livros didáticos lhes apresentam, para fazer escolhas adequadas quanto às proposições constantes nos manuais, de acordo com o projeto político-pedagógico de sua instituição escolar e para analisar criticamente a teoria e a metodologia que sustentam a elaboração do livro didático. Além disso, é fundamental que ele encontre na escola condições para executar as propostas que avalia serem as mais adequadas para superar as necessidades de aprendizagem daquela comunidade.

## Notas

- <sup>1</sup> Para análise das políticas educacionais instauradas no Brasil, da colônia aos dias atuais, confira Marcílio (2005).
- <sup>2</sup> Do final do século XIX até meados dos anos 30, a escola normal era estruturada em um curso de três anos após o curso primário, que nesse período ainda era inexistente como curso regular e sistematicamente organizado. A escola normal começa a estruturar-se como projeto nacional, apenas em 1946 (Damis, 2002, p.101).
- <sup>3</sup> As políticas do livro didático ampliaram-se de maneira que, foram implantados, em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e, em 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

## Referências bibliográficas

- Batista, A. A. G. (2003). Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In R. Rojo & A. A. G. Batista. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Batista, A. A. G.; Galvão, A. M. de O. (1999). Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In R. Rojo & A. A. G. Batista (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Borges, V. L. A. (2005). Subsídios para a história da formação docente no Brasil. Minas Gerais. (1892 a 1930). In D. Gatti Junior & G. Inácio Filho. *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas & Uberlândia: Autores Associados & Edufu.
- Britto, L. P. L. (1998). Leitor Interditado. In M. Marinho & C. S. R. da Silva. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 549-566.
- Damis, O. T. (2002). Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In I. P. A. Veiga & A. L. Amaral. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti Júnior, D.; Pessanha, E. C. (2005). História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In D. Gatti Junior & G. Inácio Filho. *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas & Uberlândia: Autores Associados & Edufu.
- Marcílio, M. L. (2005). *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel.
- Nosella, P. A. formação do educador e do professor – esboço histórico. In: J. R. J. Jardilino & P. Nosella. (Org.). (2005). *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão do mestre*. São Paulo: Xamã/Pulsar.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 109-139.
- Petit, A. (1994). *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ribeiro, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Varela, J. (1995). O Estatuto do Saber Pedagógico. In T. T. da Silva. (Org.). *O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.