

As disciplinas escolares no contexto do PNLD: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático

School subjects into PNLD context: gaps, developments and
challenges in Textbook evaluation

Flávia Eloisa CAIMI¹

Resumo

O estudo focaliza algumas problemáticas relacionadas à avaliação do livro escolar no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de destacar tendências nas definições didático-pedagógicas que compõem os principais componentes curriculares do 6º ao 9º ano, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Tomando como fonte os Guias de Livros Didáticos de 2008 e 2011, desenvolve-se a análise a partir de dois eixos: 1) cartografia das coleções aprovadas por componente curricular e editora, das universidades-sede da avaliação, dos avaliadores por disciplina e gênero; 2) levantamento das especificidades pedagógicas, identificando em que consistem as principais lacunas do livro didático em cada componente.

Palavras-chave: Livro didático. Avaliação. Ensino Fundamental.

Abstract

The study focuses on some issues related to Textbook evaluation under the National Textbook Program (PNLD) aiming to highlight tendencies in didactic and pedagogical definitions that make up the main curricular components from 6th to 9th grade, which are: Portuguese, Mathematics, Science, Geography and History. The source for the work were Textbook Guides from 2008 and 2011 and the analysis was developed from two axes: 1) mapping of the approved collections by each curricular component and publisher, the universities hosting the evaluation, the evaluators by discipline and gender. 2) survey of pedagogical specificities, which consists in identifying the main gaps in the textbook for each component.

Keywords: Textbook. Evaluation. Basic Education.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora de Prática de Ensino e Estágios no Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – Universidade de Passo Fundo/RS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação | GESPE. Editora-chefe da Revista Espaço Pedagógico. Endereço profissional: Universidade de Passo Fundo, Rod. BR-285 171, Passo Fundo, RS. CEP: 99042-800. Tel.: (54) 3316-8100 E-mail: <caimi@upf.br>.

O livro didático se constitui, atualmente, como suporte cultural que mobiliza inúmeros atores sociais na sua produção, circulação e consumo, tais como: gestores educacionais, pesquisadores, professores, estudantes e suas famílias, políticas educacionais públicas, mercado editorial, mídia, enfim, o conjunto da sociedade brasileira. Daí a importância fundamental de, no campo da educação, entender o livro didático na sua integralidade e complexidade.

A ampla difusão deste objeto remonta ao último quartel do século XIX e está associada a importantes transformações educativas em âmbito mundial, como, por exemplo, os processos de universalização da escolarização básica nas sociedades contemporâneas; a profissionalização da docência e a formação de professores em nível superior; o investimento em condições de infraestrutura, que acompanha o esforço de criação dos sistemas nacionais de educação na Europa e na América, notadamente ao longo do século XX (BENITO, 2006).

Então, é especialmente na chamada *escola de massas* (FORMOSINHO, 1992) que encontramos os argumentos que explicam o espaço privilegiado conquistado pelo livro didático: a necessidade de uma proposta uniforme, direcionada especificamente à instrução, que possa ensinar a todos. Além da dimensão metodológica, também está implicada a possibilidade da coesão cultural, na medida em que, sob a forma de compêndio, o livro oferece uma visão panorâmica do conhecimento acumulado pela humanidade, garantindo o acesso a um passado comum e a uma herança que precisa ser compartilhada por todos.

Como afirma Apple (1995, p. 85), “[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”. Na mesma linha de pensamento, Sacristán (1995, p. 107) enfatiza a centralidade dos livros didáticos no cenário educativo atual, demonstrando que eles “[...] reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais”. Nesse sentido, para o autor, os livros didáticos acabam definindo simbolicamente representações sobre o mundo e a sociedade, na medida em que “[...] predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos” (SACRISTÁN, 1995, p. 107).

A preocupação governamental com a questão do livro didático no Brasil pode ser visualizada desde a década de 1930, quando se produzem as primeiras políticas e programas dessa natureza, como é o caso da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, para legislar sobre políticas do livro didático, bem como a constituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelece as primeiras medidas de controle de produção e circulação do livro didático no país, em 1938.

Num pronunciamento feito em 1952, o então presidente Getúlio Vargas afirmava:

O governo se empenha, neste momento, em resolver um dos problemas fundamentais que vos dizem respeito: o do livro didático e técnico. Esse problema não interessa apenas às universidades, mas também à mobilização científica e tecnológica indispensável ao nosso desenvolvimento econômico. A maioria dos estudantes não pode adquirir os livros necessários, tanto mais quanto, nos cursos superiores, são poucos os livros em português e os importados custam preços inacessíveis. As medidas que o governo pretende tomar visam à mais ampla e freqüente publicação de livros didáticos superiores e científicos nacionais, tradução dos livros estrangeiros fundamentais, concessão de facilidades às reitorias, à direção das faculdades e às organizações estudantis para a importação de livros técnicos e científicos, bem como maior desenvolvimento das bibliotecas universitárias e escolares. (Discurso de Getúlio Vargas, 1952 apud GEBARA, 2000, p. 3).

Como se vê, a preocupação tanto dizia respeito aos aspectos econômicos, pelo alto custo dos livros, quanto aos problemas de circulação e logística, pelas dificuldades de importação/tradução e, mesmo, de produção de obras nacionais. Alguns anos mais tarde, o presidente Juscelino Kubitschek reafirmava a preocupação com a dificuldade de acesso e com o preço dos livros, anunciando medidas para o enfrentamento de tais problemas, nestes termos:

O problema do livro didático é matéria que também não pode escapar à atenção especial do Governo. O preço da obra didática e a multiplicidade de livros que o aluno deve adquirir cada ano e que se tornam imprestáveis para o ano seguinte, são fatores ponderáveis de encarecimento do ensino. Propõe-se o Governo a publicar, em larga escala, obras de referência – dicionários, atlas geográficos, tabelas matemáticas – de uso geral e utilidade permanente e que, na maioria dos casos, faltam aos estudantes, por serem, justamente, as de preço mais elevados. O valor dos livros de referência, em seu conjunto, representa praticamente a metade do custo total dos livros que os estudantes devem adquirir durante o curso. O Governo poderá produzi-los e vendê-los pela quarta parte do preço corrente no mercado,

concorrendo, assim, para diminuir de 37% as despesas dos alunos com a aquisição de livros. Procurará, também, o Governo adotar medidas que repercutam sobre a produção, importação e distribuição do livro e do material didático escolar. Dessa forma, estará o Estado contribuindo não somente para o barateamento do material de ensino, como ainda para a difusão de seu emprego e melhoria de sua qualidade. (Discurso de Juscelino Kubitschek, 1956 apud GEBARA, 2000, p. 7).

Na década de 1970 é extinto o Instituto Nacional do Livro e criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), tornando-se esta responsável pela execução do programa do livro didático. Já em 1983, a Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Num pronunciamento realizado em 1973, o então presidente Médici demonstrava o crescimento numérico da política de livros no Brasil, afirmando:

Foram beneficiados 1.306 municípios, com a distribuição total de 8.824.108 livros, manuais e obras de interesse cultural, e com 12.602 registros de bibliotecas. O sistema de co-edição possibilitou o barateamento do livro-texto em até 40% do preço/capa. (Discurso de Emílio G. Médici, 1973 apud GEBARA, 2000, p. 9).

Em que pese a importância de tais políticas, até meados da década de 1980 não havia procedimentos avaliativos institucionais sistemáticos sobre o livro didático no Brasil. No ano de 1985, pelo Decreto nº 91.542, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dando-se início às avaliações pedagógicas periódicas para a qualificação do livro didático, com base em critérios sistemáticos e rigorosos.

A Tabela 1, na sequência, exibe um resumo quantitativo da atuação do PNLD entre os anos de 1995 e 2010, demonstrando a aquisição de livros e o número de alunos/escolas beneficiados.

Tabela 1 - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Ensino Fundamental

Ano de Aquisição	Ano do PNLD	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiada	Físico			Total
				Livros	Dicionários	Obras Complem.	
1995	1996	29.423.376	179.953	80.267.799			80.267.799
1996	1997	30.565.229	179.133	84.732.227			84.732.227
1997	1998	22.920.522	169.953	84.254.768			84.254.768
1998	1999	32.927.703	169.949	109.159.542			109.159.542
1999	2000	33.459.900	165.495	72.616.050			72.616.050
2000	2001	32.523.494	163.368	110.052.003	20.231.351		130.283.354
2001	2002	31.942.076	162.394	110.555.046	10.140.546		120.695.592
2002	2003	31.966.753	159.228	52.496.832	4.528.041		57.024.873
2003	2004	31.911.098	149.968	116.030.521	3.349.920		119.380.441
2004	2005	30.837.947	149.968	111.189.126			111.189.126
2005	2006	29.864.445	147.407	44.245.296	6.403.759		50.649.055
2006	2007	28.591.571	144.943	102.521.965			102.521.965
2007	2008	31.140.144	139.839	110.241.724			110.241.724
2008	2009	29.158.208	136.781	60.542.242			60.542.242
2009	2010	28.968.104	136.781	103.581.176		6.608.597	110.189.773

Fonte: MEC/FNDE (2011). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>

Na configuração que assume nos primeiros anos do século XX, o PNLD é responsável pela avaliação de livros didáticos para os seguintes componentes curriculares: a) no Ensino Fundamental: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, História Regional, Geografia Regional, Ciências e Língua Estrangeira; b) no Ensino Médio: Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) e Português. Além de livros didáticos, o PNLD é responsável pela avaliação de outros materiais escolares, tais como dicionários, livros em braile, livros para alfabetização de jovens e adultos, biblioteca do professor, dentre outros.

Feito esse breve argumento introdutório, na sequência do texto buscamos destacar algumas das principais tendências nas definições didático-pedagógicas que compõem a avaliação realizada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sobre cinco componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, aos quais os livros se destinam, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Tomando como fonte documental os Guias de Livros Didáticos referentes aos anos de 2008 e 2011, na próxima seção desenvolvemos uma cartografia de caráter quantitativo, com o propósito de dimensionar o alcance desta política pública e o alto investimento humano e financeiro que ela mobiliza. Em seguida, realizamos um levantamento das especificidades pedagógicas de cada componente curricular avaliado, identificando em que consistem os avanços, as lacunas e os principais desafios que o livro didático apresenta em tais componentes.

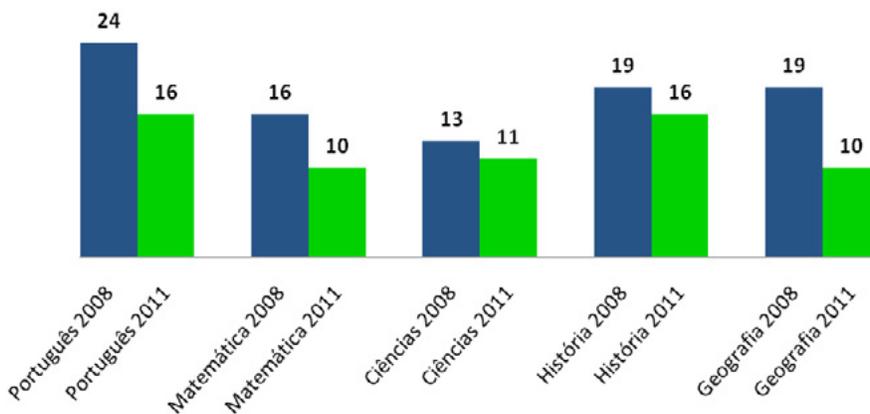
Tendências da avaliação pedagógica das obras

Ao nos debruçarmos sobre as tendências da avaliação de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, assumimos como *corpus* documental os Guias de Livros Didáticos² referentes aos processos avaliativos dos anos de 2008 e 2011, por permitirem cotejar a análise dos cinco principais componentes que dele fazem parte.

Numa primeira abordagem, de caráter quantitativo, buscamos identificar o número de coleções aprovadas por componente curricular; o número de avaliadores por disciplina; a caracterização dos avaliadores por gênero; o número de coleções aprovadas por editora e a identificação das universidades que sediaram os processos avaliativos.

Quanto ao número de coleções aprovadas, constatamos que os processos avaliativos de 2008 e 2011 publicaram no Guia um total de 154 coleções, distribuídas entre os cinco componentes curriculares, conforme o Gráfico 1, na sequência.

Gráfico 1 - Número de coleções aprovadas por componente curricular – PNLD 2008/2011

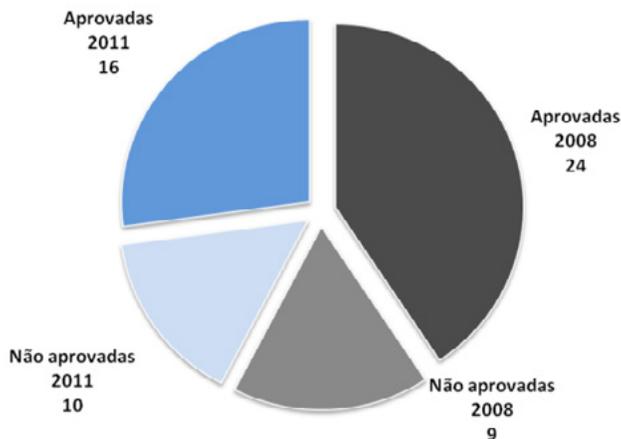


Fonte: Guias de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

2 O Guia do Livro Didático é o documento que expressa o resultado da avaliação pedagógica das obras aprovadas e apresenta uma resenha de cada coleção ou livro, especificando suas principais características, limitações e potencialidades para o uso em sala de aula, de modo que o/a professor/professora possa realizar a escolha da obra que melhor responda às necessidades e condições do seu contexto escolar.

Percebe-se, no Gráfico 1, a redução das coleções aprovadas no PNLD 2011, em relação a 2008, em todos os componentes curriculares, fato que pode ser explicado pela gradativa elevação do rigor no *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático*; mas, também, pela redução do número de obras inscritas em 2011. No Gráfico 2 podemos visualizar um exemplo no componente de Língua Portuguesa, que mostra um total de 33 obras avaliadas em 2008, sendo 24 aprovadas e nove excluídas. Em 2011, o total de obras avaliadas é de 26, sendo 16 aprovadas e dez excluídas.

Gráfico 2 - Coleções aprovadas e não aprovadas/Língua Portuguesa – PNLD 2008/2011



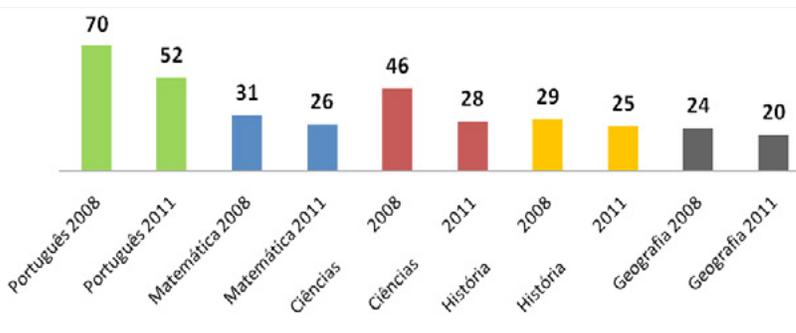
Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (Língua Portuguesa).

Na avaliação das obras, cada componente curricular possui uma equipe de especialistas da área, convidados para realizar o trabalho daquela edição do PNLD, constituída pela Comissão Técnica, Coordenação de Área, Coordenação Institucional e Grupo de Avaliadores. Para a composição dos avaliadores, devem ser respeitados os critérios de diversidade regional, de gênero, de idade e de tempo profissional, além das seguintes características: ser professor vinculado ao ensino e à pesquisa, na área em avaliação; ter conhecimento comprovado da realidade da educação básica e da rede pública de ensino; ter experiência em pesquisa e elaboração de trabalho científico, demonstrando capacidade de produzir textos adequados, claros e coerentes; ter formação acadêmica na área, preferencialmente em nível de mestrado e doutorado; ter experiência em atividades de avaliação de material didático; ter experiência bem sucedida em trabalhos que exijam entrosamento de equipe; ser assíduo e cumpridor dos prazos estabelecidos no cronograma; não ser

autor de livro didático e não ter prestado serviços a editoras ou empresas ligadas ao setor de materiais didáticos e pedagógicos nos dois últimos anos.

Analisando o número de avaliadores por componente curricular, somados os dois processos, verificou-se a presença de 122 avaliadores em Língua Portuguesa, 57 em Matemática, 74 em Ciências, 54 em História e 44 em Geografia. Note-se, no Gráfico 3, que neste dado também aparece uma redução no número de avaliadores, se comparados os processos de 2008 e 2011.

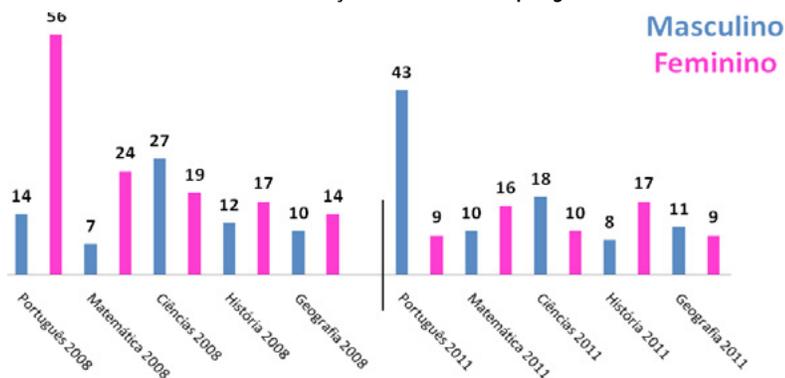
Gráfico 3 - Número de avaliadores por disciplina – PNLD 2008/2011



Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

Em relação ao gênero dos avaliadores, buscamos investigar se existe equidade na escolha das equipes ou se, por outro lado, há predomínio de determinado sexo. Vejamos o que nos informa o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Caracterização dos avaliadores por gênero – PNLD 2008/2011



Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

De modo geral, há tendência de equidade de gênero na composição das equipes, com alguma predominância de mulheres em algumas áreas e de homens em outras. Somados os dois processos, temos 57 homens e 65 mulheres em Língua Portuguesa; 17 homens e 40 mulheres em Matemática; 45 homens e 29 mulheres em Ciências; 20 homens e 34 mulheres em História; 21 homens e 23 mulheres em Geografia. Alguns destaques podem ser visualizados, como em Matemática e História, que priorizaram a presença de avaliadoras mulheres, e em Ciências, que priorizou a presença de avaliadores homens.

Também nos interessou investigar quais editoras obtiveram maior êxito na aprovação das suas coleções, nos processos avaliativos de 2008 e 2011, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. O resultado é demonstrado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Número de coleções aprovadas por Editora – PNLD 2008/2011

Editora	Português	Matemática	Ciências	História	Geografia	Total
Ática	8	3	4	7	4	26
Scipione	6	5	3	6	6	26
FTD	4	4	4	7	2	21
Moderna	4	3	3	4	6	20
Saraiva	5	5	2	5	2	19
Do Brasil	1	3	3	-	1	08
Positivo	2	1	2	2	1	08
Escala Educacional	1	-	1	2	3	07
IBEP	3	-	1	-	2	06
Quinteto Editorial	2	-	-	1	1	04
Edições SM	1	-	-	1	1	03
Casa Publicadora Brasileira	-	2	-	-	-	02
Dimensão	1	-	1	-	-	02
AJS	1	-	-	-	-	01
Base	1	-	-	-	-	01
Total	40	26	24	35	29	154

Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

A Tabela 2 informa que as principais editoras que obtiveram coleções de livros didáticos aprovadas nos dois processos avaliativos são Ática e Scipione, com 26 coleções cada; FTD, Moderna e Saraiva, respectivamente, com 21, 20 e 19 coleções cada; Editora do Brasil e Positivo aprovaram oito coleções cada; Escala Educacional e IBEP aprovaram, respectivamente, sete e seis coleções. Com menos de cinco coleções aprovadas figuram as seguintes editoras: Quinteto Editorial (4); Edições SM (3); Casa Publicadora Brasileira (2); Dimensão (2); AJS (1); e BASE (1). O que se desprende da análise dessas informações é a concentração das coleções em cinco grandes editoras, as quais totalizam 112 das 154 aprovações resultantes dos dois processos avaliativos. Em termos percentuais, temos o expressivo valor de 72,7% das coleções aprovadas sob o domínio de apenas cinco editoras.

A indicação da instituição sede de cada processo avaliativo constitui uma prerrogativa conjunta da Comissão Técnica das áreas e do Ministério da Educação no período em estudo, obedecendo a alguns critérios, como, por exemplo, ser universidade pública federal; firmar compromisso pela manutenção do sigilo do processo avaliativo e pela guarda segura dos materiais; dispor de pessoas com experiência comprovada na atividade de avaliação de material didático e conhecimento da realidade da escola pública brasileira e das políticas educacionais; oferecer condições adequadas de infraestrutura, espaço físico condizente e acesso à biblioteca especializada. A Tabela 3 mostra as universidades sede das edições do PNLD 2008 e 2011, nas diversas áreas.

Tabela 3 - Universidades sede dos processos avaliativos – PNLD 2008/2011

UNIVERSIDADES SEDE	Português 2008-2011	Matemática 2008-2011	Ciências 2008-2011	História 2008-2011	Geografia 2008-2011	TOTAL
UFMG	2					2
UFPE		2				2
USP			1			1
UFSCAR			1			1
UFRN				1		1
UFJF				1		1
UNESP					1	1
UFRGS					1	1

Fonte: Guia de Livros Didáticos de 2008 e 2011 (todas as áreas).

Podemos visualizar, na Tabela 3, uma relativa dispersão na escolha das universidades, uma vez que apenas as áreas de Português e Matemática mantiveram a mesma instituição como sede do processo avaliativo nas duas edições consecutivas. As demais áreas variaram a sua escolha, oportunizando que outras universidades sediassem o programa na edição subsequente.

Desafios para a qualificação do livro didático: quais problemas persistem?

O livro didático figura no atual cenário educativo como elemento fundamental das políticas educacionais públicas, das práticas didáticas, bem como da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar (MUNAKATA, 2012).

O olhar estendido para o livro didático, neste estudo, se alinha com o exposto por Choppin (2004, p. 554), ao defini-lo “como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido - e avaliado - em um determinado contexto”. Nessa perspectiva reconhecemos que, em todas as épocas, com maior ou menor grau de comprometimento, a existência do livro didático responde a múltiplas demandas, que tanto oferecem condições quanto impõem restrições aos seus processos de produção, circulação e consumo.

Na escola, o livro assume inúmeras funções, muito bem colocadas por Choppin (2004): a) *função referencial*, quando o livro é entendido e apropriado como proposta curricular ou como suporte privilegiado para a transmissão de conhecimentos, técnicas ou habilidades que a sociedade elege como fundamentais para as novas gerações; b) *função instrumental*, na medida em que o livro didático mobiliza estratégias que visem à aprendizagem, seja na memorização de conhecimentos, seja na aquisição de competências diversas; c) *função ideológica e cultural*, uma vez que atua como “[...] um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Assim, exerce papel privilegiado na formação das identidades, seja de modo intencionalmente ostensivo, seja de maneira mais discreta; d) *função documental*, ao fornecer um acervo textual e icônico que, potencialmente, pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Essa função só se efetiva, segundo o autor, “[...] em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia” (CHOPPIN, 2004, p. 553), o que requer um patamar elevado de formação dos professores.

Em sua composição didático-pedagógica, o livro escolar condensa diversos elementos, que podem ser assim sumarizados: 1) destinação ao uso escolar expressa

na intencionalidade do autor/editor; 2) exposição sistemática de conteúdos e conceitos; 3) organização dos conteúdos em ordem crescente de complexidade, para os diversos níveis de escolarização; 4) estilo textual e uso de recursos linguísticos predominantemente expositivos, declarativos e explicativos; 5) combinação entre textos e imagens variável segundo a época; 6) presença de recursos didáticos, como resumos, quadros, mapas, exercícios, tarefas para os alunos; 7) regulamentação de acordo com enunciados curriculares e políticas educacionais vigentes em cada época (CARBONE, 2003; BONAFÉ e RODRIGUEZ, 2013). O livro didático também congrega características de sintetizador da cultura da escola e de suporte ao desenvolvimento do currículo escolar, assim definido por Benito (2006, p. 20):

[...] el manual escolar no sólo es ya un elemento material imprescindible del utillaje de los actores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, sino un registro de escritura que revela teorías pedagógicas implícitas, sistemas de valoración vigentes en las formas de sociabilidad académica y extraacadémica, códigos curriculares canónicos que circulan en amplias comunidades de usuarios y modelos de comunicación que conforman una completa pragmática de la acción docente y de los procesos de formación.

Mediante tais características, o autor atribui ao livro didático a função de materialização do chamado *currículo editado*, que não é o currículo normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação (BENITO, 2006).

Tendo presente a natureza complexa do livro didático, assim como o volumoso investimento humano e financeiro mobilizado em sua avaliação no âmbito do PNLCD, no segundo eixo de análise deste estudo buscamos reconhecer os avanços e os problemas mais persistentes na produção didática. Com tal propósito, realizamos um levantamento das especificidades pedagógicas de cada componente curricular avaliado, para indicar em que consistem as principais lacunas que o livro didático apresenta nesses diversos componentes. A metodologia adotada para proceder a esta análise foi a *leitura flutuante* (BARDIN, 1977) dos Guias de Livros Didáticos de cinco componentes curriculares, em suas edições de 2008 e de 2011.

Trata-se de um primeiro contato com o material, cujo propósito é deixar-se invadir por impressões e orientações nele contidas. Na medida em que a leitura vai se tornando mais precisa e as questões de pesquisa são cotejadas, vão emergindo registros que merecem ser destacados, de modo a extrair as *unidades de significação* presentes no material empírico. Bardin (1977, p. 104) aponta que uma unidade

de significação “[...] corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base [...]” podendo ser uma palavra, um conjunto de palavras-chave, um personagem, um acontecimento, um tema.

Neste estudo procuramos identificar as principais expectativas anunciadas pelos componentes curriculares frente ao livro didático e os aspectos tidos pelos avaliadores como lacunares no conjunto das 154 coleções aprovadas, tal como foram apresentados nas resenhas presentes nos respectivos Guias.

Em *Língua Portuguesa*, as obras são avaliadas na perspectiva da sua contribuição para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes, formação de leitores, formação de escritores, conhecimentos linguísticos e uso social da língua, dentre outros. Espera-se que as obras vislumbrem o alcance de objetivos diversos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, que se consubstanciam na proficiência dos alunos em oralidade, leitura e produção de textos; na reflexão sistemática sobre dados linguísticos e construção de conhecimentos sobre a língua; na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal; na dinâmica metodológica que mobiliza a estratégia *uso-reflexão-uso* no tratamento didático dos conhecimentos linguísticos; e, por fim, na apreciação e fruição estética da literatura.

Nos dois Guias de Língua Portuguesa analisados, os aspectos mais lacunares e inconsistentes, ainda presentes nas coleções avaliadas, dizem respeito, especialmente, à abordagem transmissiva, relativamente à reflexão e à análise sobre a língua e a linguagem e, em particular, à construção de conhecimentos linguísticos; à restrita exploração das particularidades linguísticas nos gêneros orais e das suas especificidades em situações públicas e formais; ao baixo investimento no sentido de mobilizar e desenvolver as capacidades envolvidas na formação lectorscritora dos estudantes; ao distanciamento entre os conhecimentos linguísticos formais e sua perspectiva de uso em práticas sociais extraescolares; à tipologia das atividades, que apresentam pouca preocupação com a contextualização histórico-cultural da obra e do autor, não contemplam a singularidade dos textos, não favorecem experiências significativas de leitura literária, não contêm suficiente articulação entre atividades literárias, atividades de produção de textos orais e escritos e atividades de gramática; ao desenvolvimento limitado de algumas capacidades importantes de leitura, como a compreensão global, a realização de inferências, o levantamento e a confirmação de hipóteses, dentre outros.

No componente curricular *Matemática*, apontam-se como eixos avaliativos privilegiados a contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos, números e operações, álgebra, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação. Diante disso, os Guias de 2008 e 2011 anunciam a expectativa de que o livro didático contribua para que os alunos se capacitem a interpretar matematicamente situações

cotidianas, em diálogo com outras áreas do conhecimento; a utilizar raciocínio matemático para a inteligibilidade do mundo que os cerca; a resolver problemas a partir da criação de estratégias próprias para sua resolução, mobilizando atitudes de iniciativa, imaginação e criatividade; a avaliar a adequação e razoabilidade dos resultados obtidos na solução de situações-problema; a raciocinar e a fazer abstrações com base em situações concretas; a mostrar capacidade de generalizar, organizar e representar o conhecimento matemático; a compreender e transmitir ideias matemáticas, por escrito e/ou oralmente; a utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio, como dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, plausível; a comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática; a desenvolver a sensibilidade para as relações da Matemática com as dimensões estéticas e lúdicas; a utilizar criticamente as novas tecnologias de computação e de informação.

Nas resenhas apresentadas nos Guias do componente Matemática de 2008 e 2011, salienta-se como principais dificuldades a descontextualização histórica e social dos conhecimentos matemáticos, especialmente no domínio da geometria; a desvinculação entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental quanto à abordagem de números e operações; a abordagem tardia da álgebra e a restrição do estudo das funções apenas ao 9º ano, o que pode comprometer a construção gradual do pensamento algébrico; a má condução das experiências de validação das propriedades matemáticas, prejudicando a construção do raciocínio dedutivo; a falta de clareza sobre a natureza aproximada da medição empírica; a inadequação ou artificialidade das aplicações escolhidas para desenvolver os conceitos e procedimentos de contagem, bem como para resolver os problemas apresentados.

Em *Ciências*, elegem-se como eixos de avaliação a abordagem das ciências, conteúdos e conceitos, relações éticas e socioambientais, atividades, experimentos e ilustrações. Os Guias que representam este componente curricular indicam a expectativa de que as obras ensinem Ciências fazendo ciência, de modo a familiarizar os estudantes com os procedimentos da investigação científica. Ainda, espera-se que as obras valorizem abordagens temáticas e atividades contextualizadas, próximas da experiência cotidiana dos alunos, viabilizando a compreensão de que as maneiras como a ciência e a tecnologia são produzidas afetam diretamente a sociedade.

Os problemas apontados referem, dentre outros, a pouca ênfase à dimensão construtiva, coletiva, evolutiva, social e humana da ciência; a apresentação de textos densos, linguagem abstrata, noções e raciocínios complexos para a faixa etária, sem a devida mediação pedagógica; a ausência de uma visão mais crítica sobre as realidades sociais e ambientais, que estabeleçam relações com

as questões políticas e econômicas e estimulem o debate sobre ética, ciência, tecnologia e poder; nessa direção, o componente se ressentia da quase ausência de abordagens interdisciplinares; o pouco investimento em atividades, exigindo apenas a observação ou verificação do que acontece, desfavorecendo a descoberta dos fenômenos e conceitos; as inconsistências na apresentação e no uso didático de ilustrações.

Para a *Geografia*, os aspectos de maior ênfase avaliativa dizem respeito à cartografia, ilustrações, conteúdos e conceitos, atividades, princípios éticos e cidadania. Os Guias deste componente ensejam que os livros didáticos possibilitem condições para que os estudantes analisem criticamente os contextos onde vivem; compreendam as interações entre sociedade e natureza; concebam o espaço geográfico como resultado de um processo de construção social; saibam utilizar os conceitos de paisagem, espaço, território, região e lugar; apreendam seu espaço imediato, assim como as escalas mais amplas; utilizem variáveis básicas, como distância, localização, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações; estimulem a discussão e a crítica; favoreçam a apropriação da linguagem cartográfica.

Figuram dentre os principais problemas no componente curricular Geografia: imprecisões na apresentação e inconsistências na exploração da cartografia; simplificação no emprego de conceitos chave da área, tais como subdesenvolvimento, agricultura de subsistência, poder, território, territorialidade; fragilidades conceituais, ao tratar de aspectos naturais e ambientais, bem como em conteúdos referentes às temáticas urbanas e rurais; pouca ênfase em situações interdisciplinares; algumas permanências na abordagem dicotômica entre natureza e sociedade e em recortes regionais; tratamento descritivo e desarticulado de conteúdos; atividades restritas à capacidade de memorização dos alunos; baixo investimento no desenvolvimento de habilidades de generalização, síntese, problematização, criatividade, criticidade e formulação de hipóteses; os conhecimentos prévios dos alunos não são suficientemente explorados.

Em *História*, adotam-se como principais eixos de avaliação os conteúdos, noções e conceitos, atividades e exercícios, exploração de fontes históricas, aprendizagem da construção da História, princípios éticos e cidadania, legislação referente à história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. Nos Guias deste componente curricular são anunciadas como qualidades desejáveis no livro didático: o diálogo consistente e atualizado com a ciência de referência, sem perder de vista a especificidade da cultura escolar; o uso dos instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico próprios do ofício do historiador; o reconhecimento das experiências dos estudantes e a mobilização de estratégias para a

compreensão da historicidade dos processos sociais no conjunto da obra; a presença de atividades desafiadoras, que desenvolvam capacidades complexas, para além da memorização; a abordagem de conteúdos, noções e conceitos na sua historicidade, multicausalidade e diálogo com o tempo presente; a incorporação de inovações historiográficas e metodológicas articuladas no conjunto da obra, e não apenas nos dossiês, boxes, oficinas; o investimento na problematização do conhecimento histórico e no cotejo de diferentes versões historiográficas; o tratamento qualificado a temas, como o papel da mulher nas sociedades, história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, especialmente no que respeita a sua inserção ao longo da história e também na sociedade contemporânea.

Os problemas mais recorrentes, identificados no componente curricular História, de acordo com os Guias de 2008 e 2011, dizem respeito ao predomínio de conteúdos, noções e conceitos abordados na perspectiva política e eurocêntrica; textos densos, com excesso de elementos factuais e desarticulados entre si; baixo investimento na problematização do conhecimento histórico e no cotejo de diferentes versões historiográficas; documentos escritos e iconográficos figurando apenas como ilustração dos conteúdos, sem o devido tratamento em sua função de fonte histórica; pouco destaque à cultura material como elemento de educação histórica; atividades e exercícios restritos à compreensão do conteúdo em caráter memorístico; tratamento ainda incipiente de temas como história e cultura da África, inserção dos povos afrodescendentes na sociedade contemporânea, valorização do papel da mulher nas sociedades, história e cultura dos povos indígenas, dentre outros.

Considerações finais

Num esforço final de síntese, apresentamos algumas características comuns entre as áreas, tanto no que diz respeito às eventuais melhorias implementadas nos livros didáticos, quanto no que concerne às insuficiências que persistem nas coleções avaliadas nas duas edições do PNLD que integram o *corpus* deste estudo.

Estendendo um olhar mais alargado sobre o tema, extrapolando o recorte definido nesta investigação, é nítida a percepção de alguns avanços na produção dos livros didáticos, especialmente porque se trata mais acentuadamente de mudanças de ordem gráfica e visual (CAIMI, 2013). Os livros editados até a década de 1980 são produtos distintos daqueles que passam a ser publicados nas décadas subsequentes. As mudanças de concepção editorial aproximaram o texto e as atividades, cedendo espaço cada vez mais significativo para proposições

ativas, que vislumbram maior protagonismo dos alunos; incorporaram recursos de outros meios de comunicação, como o uso de textos breves, abundância de imagens, quadros, tabelas; o autor único foi, em muitos casos, substituído por equipes coordenadas por um chefe editorial, o qual tem pouca visibilidade no produto final; as definições são tratadas em glossários ou encaminhadas aos dicionários; há indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suportes digitais (sites, livros digitais, vídeos); presença cada vez mais incisiva dos temas transversais (meio ambiente, educação para a paz, violência, sexualidade, pluralidade cultural); aprimoramento constante do manual do professor, oferecendo subsídios complementares ao trabalho docente, dentre tantas outras.

Circunscrevendo-nos ao *corpus* do presente estudo, as coleções avaliadas (e aprovadas) nas duas últimas edições oferecem, em geral, *layout* mais atrativo e projeto gráfico mais funcional; apresentam maior cuidado quanto à correção conceitual; mostram certo esforço de atualização temática, em diálogo com a ciência de referência; têm clara preocupação (e êxito) em suprimir preconceitos e estereótipos etnicorraciais, sociais, de gênero ou de outra natureza, para referir apenas alguns dos principais.

Em se tratando dos aspectos lacunares, podemos elencar algumas questões que se revelam importantes, seja pela recorrência com que figuram nas coleções dos diferentes componentes, seja pela contundência dos problemas que ensejam. Os Guias apresentam a persistência dos seguintes aspectos:

- a. Os fundamentos conceituais e os avanços pedagógicos do componente curricular são, em geral, amplamente anunciados no manual do professor, além de estarem presentes nas páginas de abertura de unidades e capítulos, sem, contudo, serem efetiva e qualificadamente implementados no conjunto da obra, de modo a articular o texto principal, os boxes e as atividades. Nota-se que as tentativas de inovar a proposta de ensino do componente são muitas vezes relegadas a recursos, como boxes, seções, dossiês, mantendo-se o tradicional eixo condutor da proposta conceitual e metodológica, já consagrado na respectiva disciplina.
- b. Grosso modo, os livros didáticos também não modificaram substancialmente o enfoque fragmentado, estático e descontextualizado dos conteúdos, redundando em abordagens dicotômicas e dissociadas da vida cotidiana.
- c. Quanto ao tratamento destinado aos estudantes, ainda que as obras mais recentes apresentem estratégias de lhes conferir maior protagonismo, persistem concepções pedagógicas que lhes atribuem um papel passivo, como depositário de informações, requerendo muito mais habilidades de memorização do que competências complexas, como problematização, formulação de hipóteses, análise, síntese e generalização.

d. Outro problema recorrente diz respeito à dificuldade de diálogo entre as áreas do conhecimento, numa perspectiva efetivamente interdisciplinar. Os poucos esforços de integrar conteúdos, conceitos e noções geralmente estão presentes nas atividades, relegando-se a tarefa interdisciplinar aos professores ou mesmo aos alunos, sem os devidos subsídios ou ações mediadoras da obra didática.

O estudo permite concluir que, a despeito do muito que o livro didático já se qualificou ao longo de vários anos de avaliação no âmbito do PNLD, persistem problemas relevantes em todos os componentes curriculares – comuns e/ou específicos –, que poderão ser superados na medida em que os processos avaliativos se tornarem mais rigorosos, e que os estudos e discussões nas diferentes áreas do conhecimento acadêmico e escolar ganharem visibilidade. Isso significa chegar, também, até o professor da educação básica, capacitando-o a exigir material mais qualificado para uso em sala de aula, bem como a selecionar dentre as melhores coleções disponibilizadas no Guia de Livros Didáticos a cada nova edição (CAIMI, 2010).

Referências

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BENITO, Agustín Escolano (Ed.). **Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia, Espanha: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.
- BONAFÉ, Jaume Martín; RODRIGUEZ, Jesús. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em: 3 mar. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- _____. Presidência da República. **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. Brasília, DF: DOU, 20/8/1985.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições, 2010. p. 101-114. (v. 1).

_____. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo. (Org.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 35-52. (v. 1).

CARBONE, Graciela. **Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2003.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

FORMOSINHO, João. O dilema organizacional da escola de massas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 5, n. 3, p. 23-48, 1992.

GEBARA, Ademir. Mensagens presidenciais e livros didáticos no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro, **Anais...** Educação no Brasil História e Historiografia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. v. 1, p. 1-10.

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

SACRISTAN, José Gimeno. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MINGUEZ, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel. (Org.). **Libro de texto y construcción de materiales escolares**. Granada, Espanha: Proyecto Sur, 1995. p. 75-125.

Recebimento em: 23/03/2013.

Aceite: 16/07/2013.