

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**PUC – SP**

**Émerson Ândrei de Mello**

**Livro didático: significações do professor da escola pública sobre  
o processo de escolha**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

**São Paulo**

**2020**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**PUC – SP**

**Émerson Ândrei de Mello**

**Livro didático: significações do professor da escola pública sobre  
o processo de escolha**

**Mestrado em Educação: Psicologia da Educação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

**São Paulo**

**2020**

**Émerson Ândrei de Mello**

**Livro didático: significações do professor da escola pública sobre  
o processo de escolha**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Dedico aos meus pais e meus irmãos este trabalho por sempre me inspirarem

“O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)”

“This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)”

Número de Processo: 130058/2019-0

## AGRADECIMENTOS

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonha a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (Mia Couto). Este sonho foi concebido em algum tempo que não sei localizar no tempo cronológico. Mas ele começou a se tornar caminho pela ajuda de duas amigas que me orientaram e incentivaram a trilhá-lo. Agradeço à Agda e à Kelly por serem as condutoras iniciais dessa travessia.

À minha família que sempre me incentivou a ir para a frente e por acompanhar atentamente meus passos. Agradeço em especial ao meu irmão Agostinho (*in memoriam*) por, talvez sem saber, ser exemplo de leitor e que me inspirou a pegar e ler o primeiro livro. Ao meu pai João (*in memoriam*), por seu otimismo que me levava sempre adiante e que, mesmo em sua ausência, tão sentida, continuava, na lembrança, a me encorajar e não desistir. E especialmente à minha mãe Cecília, que soube em sua simplicidade me sustentar e apoiar nestes dois anos.

À Mimi, orientadora que se pôs a sonhar comigo e a percorrer essa estrada. Obrigado pela acolhida, confiança e orientação para construção deste trabalho.

Aos amigos de caminhada e sonhos tão distintos. Por juntos construirmos uma rica história. Obrigado Denise, Luiz, Fernanda, Evelyn, Valéria, Bene, Luisa, Célia, Aline e Meire.

À la por sua maneira autêntica, acolhedora e amiga que tanto contribuiu para as reflexões sobre a educação e a psicologia.

Aos professores Claudia, Ana Bock, Melania, Ronca e Luna que, cada qual a sua maneira, me ajudaram na reflexão sobre a pesquisa em Psicologia da Educação.

Aos meus amigos da escola em que trabalho, equipe gestora, professores e funcionários, que me apoiaram e incentivaram. Aos meus alunos e suas famílias que compreenderam as minhas ausências semanais e o período de licença me apoiando nos estudos.

Aos meus amigos Sheila, Ricardo, Mauro e Andrei pela atenção e interesse a respeito da minha pesquisa e pelas importantes reflexões que fizemos, que foram importantes para meu trabalho.

Finalmente, um agradecimento especial ao Fábio, Luciana e Eliane, amigos de sonhos e estradas que me permitiram partilhar vivências e conhecimentos.

A Deus, que na intimidade espiritual me inspira e fortalece para seguir os meus sonhos.

Mello, E. A. *Livro didático: significações do professor da escola pública sobre o processo de escolha*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as significações que docentes do Ensino Fundamental I produzem no processo de escolha do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático. Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada, do tipo entrevista reflexiva. Foi entrevistada uma professora aposentada, que reside em um município da Região Metropolitana de São Paulo, onde também cumpriu toda sua trajetória docente. O procedimento de análise dos dados orientou-se pelo método dos Núcleos de Significação, que tem por base teórica a Psicologia Sócio-histórica. Foram construídos três Núcleos de Significação, em que foram analisados: o percurso profissional da docente entrevistada, que ocupou diferentes cargos na educação; a maneira pela qual se deu a relação com o livro didático; e, como, ao longo de sua carreira no magistério foram feitas as escolhas do livro didático. Na análise dos dados, constatou-se que educadora, no início da carreira do magistério, adotou o livro didático como um instrumento pedagógico essencial para sua atividade docente, por compreendê-lo como um objeto que estruturava suas aulas; ele se tornava o próprio currículo. No entanto, os estudos, as formações, as diferentes experiências com os alunos, a experiência na gestão escolar e as trocas com outros docentes foram mediações significativas para a transformação de sua relação com o livro didático. Nesse sentido, o trabalho pedagógico passou a pautar-se mais pelo planejamento, com maior foco na aprendizagem do aluno e, dessa forma, mudou a função do livro didático: ele passou a ser um recurso que o professor pode ou não usar. Conclui-se que o processo de escolha do livro didático revela as significações que são construídas na relação que o professor estabelece, em diferentes momentos de sua carreira no magistério, com o livro didático e, em especial, deste com o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Livro didático, Significações, Formação de Professores, Políticas públicas

Mello, E. A. *Textbook: meanings of the public school teacher about the choice process*. 148 f. Dissertation (Master in Education: Psychology of Education) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2020.

## **ABSTRACT**

This research aimed to identify and analyze the meanings that teachers of Elementary School I produce in the process of choosing a textbook by the National Textbook Program. This data was collected from a semi-structured interview, a reflective kind of one. A retired teacher who lives in a municipality in the metropolitan region of São Paulo, place where she also fulfilled her teaching career, was interviewed. The data analysis procedure was guided by the Meaning Nucleus method, which is based on Socio-historical Psychology. Three Nucleus of Meaning were built, in which it was analyzed: the professional career of the interviewed teacher, who held different positions in education; the way in which the relationship with the textbook took place; and how she, throughout her teaching career, made the choices on the textbook. In the data analysis, it was found that, early in her teaching career, the teacher adopted the textbook as an essential pedagogical instrument for her teaching activity, because she understood it as an object that structured her classes; the textbook became the curriculum itself. However, the studies, the training, the different experiences with students, the experience in school management and the exchanges with other teachers were significant mediations for the transformation of her relation with the textbook. In this sense, the pedagogical work began to be guided more by the planning, with a greater focus on the student learning and, thus, changing the function of the textbook, which became a resource that the teacher may or may not use. It is concluded that the process of choosing a textbook reveals the meanings that were built on the relation the teacher establishes - at different times of his career - with the textbook itself and in particular with the commitment to the process of teaching-learning.

Keyword: Textbook, Meanings, Teacher training, Public policies

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e artigos analisados.....	37
--	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Procedimento de análise dos núcleos.....	52
Figura 2 – Sistematização dos núcleos de significação.....	52
Figura 3 – Pré-indicadores.....	53
Figura 4 – Palavra.....	53
Figura 5 – Significado.....	54
Figura 6 – Indicadores.....	55
Figura 7 – Movimento de constituição dos indicadores.....	55
Figura 8 – Núcleos de significação.....	56
Figura 9 – Síntese de múltiplas determinações.....	57
Figura 10 – Linha do tempo: Sol.....	60
Figura 11 – Linha do tempo: Município.....	61
Figura 12 – Linha do tempo: Estado.....	62
Figura 13 – Linha do tempo: Nacional.....	63
Figura 14 – Síntese da linha do tempo.....	64

## Lista de siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Professores
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## Sumário

APRESENTAÇÃO	13
1. A HISTÓRIA DO LIVRO	17
1.1 LIVRO DIDÁTICO	23
1.2 LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	27
1.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	32
2. REVISÃO DE LITERATURA	36
3. MÉTODO	45
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO	45
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA	48
3.3 OBJETIVOS	49
3.4 SUJEITOS E LOCAL DE PESQUISA	49
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	50
3.6 REFERENCIAL DE ANÁLISE	51
3.6.1 Núcleos de Significação	51
3.6.2 Linha do tempo	58
4. ANÁLISE	64
4.1 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	65
4.1.1 Núcleo 1 – <i>Entre idas e vindas uma educadora em constante movimento – “eu acho que respirei educação durante todo o meu percurso”</i>	67
4.1.2 Núcleo 2 – <i>Entre ausências e existências: o livro didático no percurso de uma professora – “Eu acho que ele é a ausência do planejamento! Acho que a melhor maneira de dizer o que é um livro didático é a ausência de um planejamento”.</i>	76
4.1.3 Núcleo 3 – <i>A arbitrariedade e a democracia no processo de escolha do livro didático – “Quando você é nova, você não tem vez mesmo, nem voz, e você percebe mesmo que não tem muita coisa”.</i>	84
<i>“E na direção foi quando eu vivi o momento não da minha escolha de livro didático, mas de orientar o grupo [de professores]”.</i>	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	98
APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA	100
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA – PROFESSORA APOSENTADA SOL	101
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA – PROFESSORA APOSENTADA SOL	125
APÊNDICE E – QUADRO DE PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	133

## **Apresentação**

“Somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós.”

Valter Hugo Mãe

Estamos imersos em uma história coletiva, em que passado e presente constituem a história em geral, mas também a história local, assim como a história familiar. Pouco nos damos conta de como a história doméstica nos afeta e marca nossa trajetória de vida. Minha história familiar é singular para o tempo presente: sou o mais novo de uma família de quinze filhos. Essa singularidade traz em si uma síntese do retrato da educação brasileira, pois as histórias de escolarização de parte dos meus irmãos retratam as dificuldades para se manter na escola, pois a sobrevivência no interior de São Paulo ordenava a vida para o trabalho, havendo a necessidade de constantes mudanças de cidade em busca da sobrevivência. Nesse contexto, é possível perceber a diferença de oportunidades entre as gerações, em que os mais novos concluíram a escolarização básica.

Se pensarmos numa linha do tempo sobre o processo de escolarização dos meus pais, passando pelos meus irmãos e chegando à minha própria, temos um espaço de quase 80 anos. Os conhecimentos construídos por cada membro da família passam desde aqueles construídos informalmente, dos constituídos até o ensino primário, daqueles que alcançaram o ensino médio e dos poucos que romperam as barreiras, chegando ao ensino superior.

Olhar para o trajeto percorrido e perceber os diferentes caminhos pelos quais a formação humana e profissional se fizeram vivas e vividas, traz à memória histórias, lugares, pessoas, sons, palavras, sonhos e sensações que integraram a minha formação.

Todo o caminho, na metade da década de 1980, tendia a ser suave; no entanto, as inclinações e as várias pedras dificultavam os passos. O percurso da educação básica deu-se todo em escolas públicas e foi nesse espaço que se iniciou o acesso aos lugares de fomento da cultura e história, a construção da criticidade, o conhecimento das diferentes produções humanas e, nesse mesmo período, os primeiros contatos com a literatura.

Este contato inicial com a cultura e a história fizeram com que procurasse na graduação o curso de História e, posteriormente, uma especialização em Arte e Cultura. A motivação pelo curso de História estava ligada à expectativa de ampliar os conhecimentos históricos, mas ainda pela perspectiva de uma história tradicional, linear. No entanto, deparei-me com uma formação de desconstrução de conceitos sobre a escrita da história e me propuseram a pensar por outra perspectiva: a história daqueles de quem a história não fala, aqueles que são silenciados, não só na palavra, mas sobretudo na sua existência.

Esse olhar para um outro lado da história ajudou-me a debruçar sobre a Cultura Popular na cidade de São Paulo. A manifestação cultural pelo povo era silenciada por meio de decretos; por isso, segundo Tinhorão (2001), é que poucos traços da Cultura Popular se mantiveram na cidade de São Paulo. Historicamente, a educação no Brasil passou por reformas, sempre na tentativa de atender às demandas de uma elite que impõe seus padrões de sociabilidade, silenciando a cultura nascida nas periferias.

Olhando para as práticas pedagógicas existentes nas escolas por onde passei, questiono-me sobre o silenciamento da cultura popular no processo de ensino-aprendizagem. Todo o cabedal cultural, entendido como a produção material e imaterial de uma sociedade, ensinado seja direta ou indiretamente, não leva em conta aquela cultura produzida pela comunidade à qual o aluno pertence.

Iniciei minha trajetória como educador em escola pública municipal em Santo André, onde também vivenciei um período na gestão escolar, primeiro como Diretor e depois como Assistente Pedagógico<sup>1</sup>, que me proporcionou experiências que enriqueceram minha prática docente. Nesse período, também dediquei parte do tempo à literatura; inicialmente minhas escolhas estavam nos romances mais contemporâneos, principalmente as histórias que delineavam uma cultura diferente e sempre por uma busca de autores fora do eixo estadunidense. A partir de contatos com amigos leitores, fui modificando minhas escolhas, voltando-me para a literatura brasileira e latino-americana, lendo ou relendo escritores já consagrados. Passei a ter interesse pela literatura portuguesa, traçando uma linha para conhecer os escritores lusófonos; passei, então, a conhecer os escritores de língua portuguesa da África, principalmente angolanos e moçambicanos. Nessas descobertas, entre europeus e africanos, tenho como referência Mia Couto, José Eduardo Agualusa, Ondjak, José

---

<sup>1</sup> Designação dada ao Coordenador pedagógico pela Secretaria de Educação de Santo André.

Saramago, José Luis Peixoto, Valter Hugo Mãe e Gonçalo M. Tavares, dentre outros escritores.

Os escritores de língua portuguesa, dos brasileiros até estes citados, ajudaram-me a refinar a leitura e ir além da construção de uma trama histórica ou romântica; me fizeram perceber a construção do discurso em diferentes construções da narrativa, a discussão acerca dos usos da língua, as formas de construção do texto, o diálogo com amigos leitores, as múltiplas impressões e interpretações que podem estar contidas num mesmo texto, no qual elas não se contrapõem, mas se complementam. Essa carga literária impacta sobre minha atuação como docente, pois é por meio dela que faço as escolhas de leitura para os meus alunos. Quais escritores, títulos e ilustradores posso trazer para as minhas crianças? Que caminho posso traçar com elas a partir de diferentes leituras? São estas as questões que me auxiliam na escolha dos livros. Foi nesse contexto que surgiu, ainda como gestor de uma unidade escolar, a necessidade de oferecer aos professores um processo de aquisição da leitura literária, de ofertar vivências artísticas e culturais, pois percebo que na escola a prática de leitura associa-se ao desenvolvimento do comportamento leitor e de valores e, as produções artísticas resumem-se a releituras de algumas obras para cumprir o planejamento. A percepção dessa realidade coloca questões sobre a formação do professor no que diz respeito ao desenvolvimento do repertório artístico, literário e cultural e, por decorrência, seu impacto nos alunos.

Ao ingressar no mestrado, trouxe várias inquietações ligadas à formação cultural do professor, de que forma se processava essa formação nos cursos de graduação e como ajudar o professor a ampliar sua formação cultural. Da mesma forma, me questionava sobre como as crianças poderiam ter acesso ao conhecimento de sua própria cultura e poder valorizá-la e de que forma poderiam expressá-la no interior da escola.

O processo de amadurecimento e discussão sobre as possibilidades de pesquisa enriquecidos por meio do diálogo com a minha orientadora permitiu que chegássemos ao tema sobre mulheres não alfabetizadas e que foram silenciadas no processo histórico da educação brasileira. Esse tema de pesquisa está intimamente ligado à história da minha família e, após a partida de meu pai, no final do ano de 2018, trabalhar com este tema tornou-se difícil e, em comum acordo com a minha orientadora, deixamos essa pesquisa para outro momento.

Em nossas conversas foi destacada a necessidade de buscar um tema interessante e que, para aquele momento, também fosse confortável. Para tanto, retomamos a linha sobre os livros e a literatura, assuntos que gosto muito de estudar. Várias possibilidades foram pensadas e, assim, iniciei a pesquisa sobre o tema, em busca de definir e delimitar o problema de pesquisa. Não posso deixar de destacar a ajuda que recebi de amigos e colegas nesse processo, pois foi por meio de uma amiga que pude chegar ao problema de pesquisa, que este trabalho se propõe a estudar.

Estudar o livro e, sobretudo, o livro didático como um objeto histórico e cultural implica conhecer a história da educação brasileira e de que maneira esse objeto foi responsável, em diversos momentos, por moldar a estrutura do conhecimento e o funcionamento da escola.

O livro didático está intimamente ligado à própria instituição escolar, sendo que “a sua existência só se justifica na e pela escola” (Munakata, 2016, p. 122), sendo ele um objeto instituído para difundir o conhecimento e modelar os mais jovens para viver em sociedade. Como objeto cultural, o estudo do livro didático ajuda a compreender a construção de conhecimentos necessários para a formação cultural e social de uma nação em diferentes momentos históricos.

Neste estudo foi possível conhecer a trajetória do livro didático no Brasil e também no ocidente europeu, conhecer as discussões que foram feitas e descobrir possíveis lacunas a serem pesquisadas. Fernandes (2004, p. 533) pontua:

Entre as produções existentes, a maioria tem como base a análise do próprio livro e de seus conteúdos. Os estudos analisam, fundamentalmente, seus discursos textuais e iconográficos, e de que forma difundem conhecimentos científicos atualizados ou ultrapassados. Produções recentes, porém, têm diversificado temas e documentos, dando conta desde sua concepção, produção, difusão e uso, quanto de suas relações com a políticas públicas, os currículos escolares e a indústria editorial.

Pensamos, assim, em analisar as significações que os professores têm do processo de escolha dos livros didáticos na escola pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Mais tarde, aprendi que os livros acontecem dentro de nós. Claro que eles podem ser bonitos de ver, mas são sobretudo incríveis de pensar. Eu disse que ler é como caminhar dentro de mim mesmo. E é verdade. Quando lemos estamos a percorrer o nosso próprio interior.

Valter Hugo Mãe

## 1. A história do Livro

Na sociedade contemporânea, o livro, como verbete de um dicionário, é um objeto definido como “bloco de folhas de papel escritas, normalmente impressas, unidas e cobertas por uma capa” (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, p. 792).

No entanto, se questionarmos sobre a história do papel, da imprensa e da construção do livro, nos deparamos com um processo histórico complexo que se inicia na aquisição da linguagem humana, passa pela representação gráfica da fala em diferentes suportes, a criação da imprensa, até culminar no livro tal como hoje o conhecemos, que se apresenta já não apenas em papel, mas também virtualmente.

Diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a história, a sociologia, entre outras, realizaram e continuam a realizar estudos sobre esse fenômeno que é a linguagem. O antropólogo Jack Goody (2012), que estudou as diferentes formas da expressão do pensamento nas sociedades humanas, investigou de que forma as “mudanças no sistema de comunicação” altera as relações humanas em seu interior social e, neste sentido, seu ponto de partida será a aquisição da linguagem, que ele compreende como “um atributo unicamente da humanidade, é básico para todas as instituições sociais e para todo o comportamento normativo” (GOODY, 2012, p. 21).

Vigotski (2009), em seus estudos sobre *A construção do pensamento e da linguagem*, sugere que o pensamento e a palavra “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 2009, p. 395). Desta forma, vemos que a linguagem pode ser considerada como uma característica humana fundamental e que se constituiu ao longo do processo de humanização e é produto e produtora da história.

As sociedades humanas, em diferentes tempos históricos, deixaram suas histórias registradas por representações gráficas como, por exemplo, as imagens rupestres na Serra da Capivara, no Piauí. Compreendo que a história é um processo que representa a ação dos homens no tempo, como fala Marc Bloch (2001, p. 55), a história é “a ciência dos homens no tempo”; assim sendo, não trataremos essa questão puramente como um fato cronológico, mas como processo.

Neste sentido, Goody (2012) fala que o desenvolvimento da escrita não pode ser compreendido como um único salto, mas como uma série de mudanças:

Aqui não podemos ver apenas um único salto, mas uma série de mudanças, muitas delas espalhadas através de um processo de difusão que pode ser reconstruído em seus termos gerais e que culminou na forma relativamente simples da escrita alfabética usada amplamente nos dias atuais. (GOODY, 2012, p. 22).

As diferentes sociedades humanas ao longo do processo histórico foram ampliando os conhecimentos e desenvolvendo as técnicas necessárias para criar instrumentos e suportes para representar a escrita. Não será necessário para este texto explicar em pormenores o caminho da evolução da escrita; no entanto, não se pode perder de vista que o controle da língua escrita esteve por muito tempo nas mãos das instituições que detinham o poder. Goody (2012, p. 22) esclarece que “o sistema ou modos de comunicação também inclui o controle dessa tecnologia, esteja ele nas mãos de uma hierarquia religiosa ou política”.

A expansão do livro será um meio de democratização de seu acesso, mas ele ainda iria percorrer um longo caminho de transformações e disputas até tornar-se popular. Para falar sobre esse caminho, iremos nos apoiar nos escritos dos historiadores Lucien Febvre e Henri-Jean Martin, que pesquisaram *O aparecimento do livro* na Europa entre a metade do século XV até o final do século XVIII.

Febvre e Martin (2017) buscam compreender os motivos que levaram o livro impresso a só aparecer a partir da metade do século XV na Europa. Segundo os autores, a necessidade de se produzir os livros em maior escala já era sentida nos séculos anteriores. A instituição das Universidades, no século XIII, segundo Febvre e Martin (2017, p. 75), “fizera sentir a necessidade de possuir um maior número de manuscritos” que eram escritos à mão pelos copistas. Os autores esclarecem que “o Ocidente não dispunha ainda de todos os recursos indispensáveis para a adoção de um processo de reprodução mecânica” (p. 75).

Ao falar a respeito desses recursos, Febvre e Martin (2017) esclarecem que a metalurgia que envolve esse processo já poderia muito bem ser empregada um século mais cedo, *antes de Gutterberg*, responsável, em 1454, pelo primeiro livro impresso na Europa. No entanto, faltava o domínio da fabricação do papel.

O que chamamos “a indústria tipográfica” – com uma expressão que justifica para nós a mecanização da imprensa a partir do início do século XIX – era, desde seu nascimento sob a forma de artesanato, tributário de uma matéria-prima sem a qual nada seria possível em seu campo: queremos dizer o papel. (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 76, grifos do autor)

Os europeus, principalmente os italianos, tiveram contato com o papel, um produto chinês, a partir do século XII, quando comerciantes italianos trouxeram da Arábia esse novo material. Foi ainda na Itália que floresceu a indústria do papel, que se espalhou pela Europa e, somente no final do século XIV, afirmam os historiadores, o papel teve um “emprego geral e corrente” (FEBVRE E MARTIN, 2017, p. 76).

A primeira forma de impressão no papel surgiu da técnica da xilogravura, moldes talhados em madeira usados para imprimir em tecidos que, ao serem aplicados ao papel, obtinham-se resultados mais precisos: “O papel se prestava a receber, assim, em preto ou em cor, a impressão de relevos talhados em madeira ou metal, que ele reproduzia ainda com mais precisão e nitidez que o tecido” (Febvre e Martin, 2017, p. 98).

Essa primeira forma de impressão impulsionou *a priori* a literatura religiosa, fazendo penetrar na sociedade, principalmente nas classes populares, o pensamento da Igreja, por meio da impressão das imagens e narrativas da vida de Cristo e dos Santos. Segundo Febvre e Martins (2017, p. 100), “os xilógrafos se secularizam” e passam a imprimir pequenos livros, tornando-os mais acessíveis às classe populares:

Sobretudo por seu preço e por sua concepção, pela primeira vez eles tornavam o livro acessível às classes populares; mesmo aqueles que não sabiam ler podiam compreender o sentido dessas sequências de imagens, e aqueles que possuíam alguns rudimentos seguiam mais facilmente as explicações por elas estarem redigidas em língua vulgar. (FEBVRE e MARTINS, 2017, p. 100)

Segundo os historiadores, “seria tentador estabelecer uma filiação da xilogravura ao livro impresso” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 102), contudo, ambos os processos são de naturezas distintas e, por isso, foram concebidos em ambiente

também distintos. Enquanto a xilografia advém daqueles que trabalhavam com a madeira, a tipografia veio dos ourives, especialistas no trabalho com o metal.

Febvre e Martin (2017) percorreram todo o processo de constituição do livro impresso, passando pela descoberta da imprensa, apresentação dos textos, formato do livro, ilustração, encadernação e fabricação dos caracteres, assim como sua transformação e uniformização pela Europa.

Inicialmente na indústria tipográfica “os textos eram copiados, segundo sua natureza e seu destino, com escritas muito diferentes” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 143). Nos primeiros livros impressos, o texto era escrito com a letra “gótica dos escritos escolásticos” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 143) e suas variações; paulatinamente, o caractere uniformizou-se com o uso da letra romana, que se popularizou pela Europa. Esse processo de uniformização foi importante para fortalecer as línguas nacionais e como consequência também os Estados Nacionais.

Os autores, ao falarem sobre o papel da ilustração, destacam que foi a partir de sua inserção que o livro ganhou seu aspecto definitivo, “quando o impressor Pfister, de Bamberg, tem a ideia de juntar as figuras ao texto” (FEBVRE E MARTIN, 2017, p. 114). Os livros ilustrados continuaram a ter como objetivo atingir a classe popular.

(...) o livro ilustrado, herdeiro e sucessor da xilogravura, tem o mesmo objetivo (e a mesma clientela) do que o descrito a seguir: criar um vasto público que frequentemente mal sabe ler, explicar o texto por meio de imagens, tornar concretos e perceptíveis os diversos episódios da vida de Cristo, dos Profetas e dos Santos, dar uma aparência sensível aos demônios e aos anjos que disputam as almas dos pecadores – e também às personagens míticas ou lendárias familiares aos homens desse tempo; tal era o objetivo das xilogravuras, tal foi o objetivo das figuras que se colocaram nos primeiros livros ilustrados. (...) Mais que uma finalidade diretamente artística, a ilustração desses livros responde essencialmente a uma finalidade prática, a de tornar concretas e visíveis as cenas que os homens daquele tempo ouviam evocar a cada dia. (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 174)

A “leitura possui uma história”; esta afirmação de Robert Darnton (1992, p. 200), ajuda a perceber de que forma o livro, desde sua origem, é concebido como um objeto que tem o poder de disseminar histórias e ideias. A leitura é um ato, individual ou coletivo, que sugere que o leitor tenha a possibilidade de extrair dos textos, seja escrito ou ilustrado, informações, e será por essa “perigosa” característica do livro que o poder religioso ou político promoveu, em diferentes momentos históricos, a censura e a perseguição às obras consideradas heréticas ou subversivas.

Segundo Darnton (1992), os censores não somente proibiam as obras, mas também faziam recomendações sobre a forma como os livros aprovados teriam que ser lidos.

Os censores não perseguiram apenas os livros hereges e revolucionários, como tendemos a supor olhando para trás, através do tempo da Inquisição e do Iluminismo. Concediam a uma obra o selo real de aprovação, e assim fazendo apresentavam indicações de como ele poderia ser lido. Seus valores constituíam um padrão oficial em comparação com o qual as leituras comuns poderiam ser avaliadas. (DARNTON, 1992, p. 221)

Febvre e Martin (2012) apontam que o livro foi essencial ao desenvolvimento do protestantismo à época da Reforma; no entanto, salientam que ele sozinho não propagava ideias, mas antes de tudo seria um veículo que reforçava as ideias existentes.

Um livro só talvez nunca tenha convencido ninguém. Mas se ele não convence, o livro é em todo caso a prova material da convicção, que ele materializa por sua posse; ele também fornece argumentos àqueles que já estão convencidos, permite-lhes aprofundar e precisar sua fé, dá-lhes os elementos que ajudarão a triunfar nas discussões, a reunir os hesitantes. É sem dúvida por todas essas razões que desempenha um papel essencial no século XVI, no desenvolvimento do protestantismo. (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 395)

A imprensa permitiu que textos como a Bíblia e outros de cunho religioso, litúrgicos e de orações, tratados escolásticos e também dos autores da Antiguidade se tornassem acessíveis aos leitores. Febvre e Martin (2017) destacam que esta foi uma tarefa primordial no começo da imprensa. “Tornar a leitura dessas obras mais facilmente acessível a um público muito vasto, esta foi uma das principais tarefas da imprensa no seu começo” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 350).

Como era feita a seleção dos textos a serem publicados? Para responder a esta questão será necessário retornar ao pensamento de Goody (2012), que afirma que a escrita pertence àqueles que detém o poder, sendo ele político ou religioso, e ter claro que a atividade de impressão tinha, sobretudo, “fins lucrativos” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 346).

Os impressores e os livreiros executavam a seleção dos textos que seriam impressos. Procuraram publicar primeiro aqueles que já há tempos faziam sucesso quando eram copiados, os manuscritos, para aos poucos ampliar as publicações conforme o gosto do público, sem perder de vista os lucros. Essa seleção de textos

ajudou a dar luz a textos da Antiguidade, textos medievais e algumas formas de literatura; no entanto, silenciou outros tantos textos. (FEBVRE e MARTIN, 2017)

Nota-se que o aparecimento da imprensa não provoca nenhuma transformação súbita, e a cultura do tempo quase não parece mudada por ela à primeira vista ou, mais precisamente, sua orientação. Mas, entre tantos manuscritos que formavam a herança da Idade Média, era impossível imprimir tudo, multiplicar cada texto em centenas de exemplares. Uma seleção se impunha: essa seleção, já vimos, foi feita por livreiros preocupados antes de tudo em realizar ganhos e escoar sua produção – procuravam, portanto, antes de tudo, as obras suscetíveis de interessar o maior número de seus contemporâneos. (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 359)

O livro, no início do século XVI, foi essencial para difundir as letras antigas, propagar as ideias reformadoras e, por fim, “contribuir para fixar as línguas e favorecer o desenvolvimento das literaturas nacionais” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 362). Desde o processo de impressão pela xilografia já se traduziam os textos em língua latina para a língua vulgar com a intenção de ampliar o público consumidor.

Com a imprensa tipográfica, o trabalho dos tradutores contínua e paulatinamente ampliou-se, favorecendo as bases para a constituição das línguas nacionais: “E assim as línguas nacionais, ainda em plena evolução; enriquecem-se e aperfeiçoam-se em contato com a língua antiga, graças ao trabalho de inumeráveis tradutores” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 373).

Gradualmente as línguas nacionais se fortalecem e ganham espaço nos âmbitos oficiais, pois “os reis o encorajam e esforçam-se para desenvolver o uso da língua nacional a fim de favorecer sua política unificadora” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 373). Tais políticas unificadoras não foram uniformes em todas as nações em formação; no entanto, o trabalho de tradução dos textos entre as diferentes línguas nacionais tendeu a se multiplicar e fortalecer ajudando, desta forma, a definir e conservar a cultura europeia.

## 1.1 Livro Didático

No recorte temporal proposto pelos historiadores Febvre e Martin (2017) é possível perceber que a urgência de um processo mais rápido na fabricação do livro vem desde o século XIII, com a criação das Universidades, pois os estudantes precisavam de ter acesso aos textos dos mestres da Antiguidade e dos pais da Igreja Católica e esses manuscritos eram copiados para atender a essa demanda. Segundo os autores, havia a necessidade de “produzir em série certos manuscritos” (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 75), o que só foi possível com a “renovação das letras, com a adoção de abreviaturas e a organização do sistema de *pecia*”<sup>2</sup> (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 75), o que permitiu que o trabalho do copista fosse mais rápido. Para Munakata (2012), a cópia dos manuscritos são indícios rudimentares do que viria a ser o livro didático. Febvre e Martin (2017, p. 309) salientam que no final do século XVI, com o aumento dos colégios, surgiu “uma necessidade crescente de livros de aula”. Na pesquisa realizada por eles é possível notar que as obras didáticas tiveram sempre um número relativamente crescente na produção de livros durante os três séculos estudados.

Tanto Febvre e Martin (2017) quanto Darnton (1992) falam que parte dos livros didáticos eram religiosos, como a Bíblia, os escritos dos pais da Igreja e outros livros que explicavam as Escrituras. Para Darnton (1992), que analisa a aprendizagem da leitura, os livros serviam para garantir o reconhecimento das letras, o que era necessário para cumprir as funções que a Igreja impunha aos devotos, ler as orações e seguir a liturgia nas missas.

Tendo aprendido a reconhecer essas orações comuns, passavam para as respostas litúrgicas impressas nas brochuras padronizadas. Neste ponto muitas crianças deixavam a escola. Já haviam adquirido domínio suficiente da palavra impressa, para preencherem as funções que a Igreja esperava delas – ou seja, participar de seus rituais. Mas jamais haviam lido um texto em uma língua que pudessem compreender. (DARNTON, 1992, p. 222)

---

<sup>2</sup> O sistema de *pecia*, que apareceu em Bolonha e em Paris durante o século XIII, consistia em confiar aos livreiros da universidade exemplares oficialmente controlados dos principais livros de estudo; tais exemplares eram feitos de cadernos (*pecioe*) não ligados, o que permitia serem alocados para inúmeros copistas ao mesmo tempo; estes podiam, então, produzir simultaneamente muitas cópias do mesmo livro. Fonte: <http://www.escriitoriodolivro.com.br/historias/idademedia.php> acesso em 26/08/2019

A partir da formação dos Estados nacionais, a educação passou a ser de responsabilidade do poder público e este passou a organizar o ensino. O livro didático “torna-se um símbolo da soberania nacional” (CHOPPIN, 2004, p. 555) e, desta forma, utilizado para imprimir nas crianças e nos jovens os valores nacionais e culturais, promovendo a unificação da língua nacional.

No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional. (MUNAKATA, 2012 p. 59)

Entre o final do século XVIII e início do século XIX, o processo de unificação dos Estados nacionais rompeu com o predomínio da Igreja na educação. A escola, como diz Munakata (2012), passou a ser gratuita, laica e obrigatória, sendo que sua oferta deveria ser de responsabilidade do Estado. Houve nesse período uma série de transformações sociais e econômicas que serão geridas e reguladas pelo poder do Estado. Sendo assim, a escola seria compreendida como um espaço determinado para operar e produzir essas transformações sociais, do que decorreu o controle do poder estatal sobre os saberes que ela ensinava.

O livro impresso, desde o século XVI, é considerado como um objeto que pode conter escritos subversivos ou heréticos e, por consequência disso, houve durante muitos anos diferentes formas de controle e censura dos poderes estabelecidos.

Com o livro didático não foi diferente, pois sua finalidade é difundir conhecimentos. Ele será o instrumento estatal que irá favorecer a tessitura social e nacional, pois por meio dele serão propagados tanto os saberes científicos quanto os literários, fortalecendo a unificação e a universalização da língua nacional, proporcionando e fortalecendo a identidade cultural, assim como o sentimento de pertencimento a um povo. Choppin (2004, p. 555) fala da importância do livro escolar:

No século XIX, quando os Estados nacionais, recentemente constituídos, reivindicam um papel de destaque na formação das novas gerações e aos poucos passam a substituir as famílias, total ou parcialmente, as autoridades religiosas, o livro escolar torna-se um símbolo da soberania nacional.

Para Bittencourt<sup>3</sup> (2008, p. 23), “a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído”; ou seja, o poder estatal será responsável por regular e controlar os conhecimentos ensinados na escola. Febvre e Martin (2017), ao analisar a escolha dos textos impressos, vêm no processo de seleção de obras pelos editores a primazia daqueles que trazem lucros e, assim, silenciam tantos outros textos.

O Estado trabalha para silenciar os conteúdos desfavoráveis ao poder instituído e difundir os conhecimentos pertinentes à manutenção e fortalecimento da sociedade ideal para os interesses daqueles que estão no poder. Para Choppin (2004, p. 557), “a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução”, ou seja, as obras didáticas muitas vezes representavam uma sociedade idealizada, segundo os interesses dominantes e não a sociedade real e suas contradições. Choppin (2004, p. 557) ainda afirma:

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.

Para Munakata (2016, p. 123), “o livro didático é o portador dos saberes escolares”. De que maneira esses saberes foram organizados ao longo do século XIX? Atualmente o livro didático é organizado por disciplinas, no qual se desenvolvem os conhecimentos pertinentes de cada área. Munakata (2016), apoiando-se nos estudos de Chervel e Compère (1997), e tomando como referência o exemplo francês, fala sobre o processo de constituição dos conhecimentos no livro didático com base nos clássicos humanistas. “Nesse processo as Humanidades e o seu ideal de um saber único e integral desagregam-se, dando lugar a várias matérias, que serão chamadas disciplinas” (MUNAKATA, 2016, p. 124)

O autor salienta que “a constituição das disciplinas escolares foi um processo de conflitos, negociações e acomodações” (MUNAKATA, 2016, p. 125). O historiador, apoiando-se nos estudos de López Arriazu (2000), mostra que na Argentina, embora houvesse a renovação dos conteúdos com novas teorias, esses fatos “não

---

<sup>3</sup> Tese de doutorado defendida em 1993 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Neste trabalho optamos por utilizar a referência do livro cuja edição é de 2008.

provocaram grandes alterações nos livros” (MUNAKATA, 2016, p. 126) e, no decorrer do século XX, essas novas teorias foram incorporadas gradativamente.

O livro, desde sua origem, está atrelado ao ensino, seja nas universidades do século XIII, seja no processo de instituição das escolas entre os séculos XVIII e XIX. O livro teve papel primordial no desenvolvimento do ensino. Não se pode perder de vista dois elementos importantes para a construção desse objeto e que são ao mesmo tempo instrumentos de poder: a escrita e a seleção de textos; ambos deixam clara a existência de um poder institucional que tem o papel de controlar quais e de que forma os conhecimentos poderão ser disseminados.

## 1.2 Livros Didáticos no Brasil

Bittencourt (2008) analisou a constituição histórica do livro didático no Brasil entre o início do século XIX e o primeiro decênio do século XX. Pouco após a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, início do período considerado para a pesquisa, e este ter sido elevado a Reino Unido, iniciou-se uma série de transformações físicas e sociais na metrópole, na tentativa de “civilizar” os costumes da época, impondo e legitimando a dominação da cultura europeia.

Os projetos educacionais ao longo do século XIX foram palco de discussões e conflitos, principalmente entre Estado e Igreja (BITTENCOURT, 2008). Com as mudanças estruturais e sociais do país, passou-se a exigir um novo modelo educacional. O controle da educação pública no país passou a ser papel do Estado e o livro de didático tornou-se o instrumento de organização e controle do conhecimento.

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Nesta perspectiva, o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares. (BITTENCOURT, 2008, p. 24)

Bittencourt (2008, p. 24), discorrendo sobre as “concepções iluministas do livro didático”, a partir das discussões sobre “a criação e organização do sistema educacional” (BITTENCOURT, 2008, p. 24), fala a respeito dos debates que ocorreram ao longo do século XIX pelos políticos e intelectuais sobre os livros didáticos. A autora citada considera que esses debates tiveram “dois momentos diferenciados” (BITTENCOURT, 2008, p. 24). Inicialmente, os livros para uso didático tiveram como referência os modelos europeus, principalmente “franceses e alemães” (BITTENCOURT, 2008, p. 25). Esses livros eram em parte adaptações de obras estrangeiras e também traduções portuguesas. No final do século XIX e em plena organização do novo regime Republicano, os livros didáticos de modelo europeu passaram a ser criticados, sobretudo porque a linguagem empregada nos textos estava distante da realidade linguística nacional e, além disso, não possibilitavam a construção da identidade nacional, pois essas obras refletiam a cultura europeia.

Parte de dirigentes brasileiros estava atenta, na passagem do século, às necessidades culturais necessárias à construção do Estado nacional

moderno. A educação escolar precisava de novos métodos e disciplinas escolares, tendo de enfrentar as exigências das denominadas ciências modernas – Física, Matemática, Química –, necessárias para aperfeiçoamento dos exércitos, para atender os novos meios de comunicação e toda uma tecnologia para o aparelhamento material da nação. Havia necessidade de garantir uma unidade linguística, criando e aperfeiçoando a língua nacional. Era essencial garantir uma difusão do vínculo nação-território, necessitando-se dos estudos de Geografia para o conhecimento do espaço físico do “país” e da História Nacional para legitimar as formas de conquista do “continente que é o Brasil”. (BITTENCOURT, 2008, p. 32 grifos da autora)

A regulamentação do livro didático no Brasil tem um processo histórico que se inicia no Império e estende-se pelos diferentes momentos do período Republicano, até chegar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A legislação sobre a obra didática visava, em grande parte, ao controle do Estado à disseminação do conhecimento contido nesse objeto.

As instituições de poder, religiosa ou política, temiam a difusão do saber por meio da leitura dos livros e, no transcorrer da história do livro, foram engendrados diferentes meios de censura, seja na Europa ou no Brasil. Esse processo não foi diferente com os manuais didáticos, pois,

Os administradores públicos deveriam permanecer vigilantes quanto à adoção das obras “adequadas” à idade e ao público escolar. Os livros eram fundamentais porque evitariam que professores usassem quaisquer textos impressos ou mesmo manuscritos que poderiam tratar de assuntos “subversivos” aos desígnios educacionais, além de causarem problemas metodológicos. (BITTENCOURT, 2008, p. 53, grifos da autora)

Durante o século XX, os diferentes governos instituídos, democraticamente ou não, procuraram propor reformas educacionais atendendo às exigências nacionais e mundiais, principalmente relativas aos interesses de base econômica. A cada reforma educacional pautava-se a qualidade da educação e a organização curricular do sistema educacional; o livro didático assumia um papel essencial nessas discussões, pois “ele está vinculado a um ideal de qualidade de educação” (MELO, 2016, p. 555).

Diferentes decretos foram criados na intenção de estabelecer órgãos responsáveis por legislar sobre as políticas públicas do livro, articulados aos interesses das elites e dos governos no poder, embora seja necessário sublinhar que há contradições, pois governos democráticos incorporaram o livro, didático ou não,

em outra perspectiva. Silva (2012, p. 808) diz que, em 1930, “o governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida”.

O Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937, criou o Instituto Nacional do Livro (INL), que foi o primeiro órgão responsável pelas políticas de implementação do livro no país, inclusive os didáticos. Na exposição dos motivos presente no Decreto para a regulamentação do Instituto, pode-se observar as concepções presentes a respeito do livro.

O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste. O livro não é só companheiro amigo, que instrue, que diverte, que consola. É ainda e sobretudo o grande semeador, que, pelos seculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções.

É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas. (Coleção de Leis do Brasil - 1937, Página 422, Vol. 3 “Publicação Original”)<sup>4</sup>

Em 1938, no governo ditatorial de Getúlio Vargas, foi criada pelo decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com a incumbência de controlar a produção, importação e utilização do livro didático.

Nos artigos que compõem a lei é possível observar os mecanismos de controle do Estado sobre a produção do livro didático. Os diretores e professores, por exemplo, só poderiam escolher os livros que tivessem sido previamente aprovados pela CNLD. É possível, em linhas gerais, notar os pressupostos ideológicos que orientam a autorização de um livro didático. As obras didáticas não poderiam expressar em seus conteúdos textos que atentassem contra a ordem nacional, seja pela pregação de “ideologias” ou fomento à “violência” contra o governo, assim como não poderiam questionar a história nacional oficial, nem insuflar a luta entre as classes, não poderia também atentar contra a família e, sobretudo, não desmerecer o esforço individual.

Em maior ou menor grau, os mecanismos de controle do Estado aparecem nos decretos posteriores. As variações que ocorreram visavam a atender aos interesses de cada época a depender, é claro, daqueles que estivessem no poder.

Silva (2012) e Filgueiras (2015) falam que a expansão do acesso à escola pública, entre as décadas de 1950 a 1960, exigiram novas discussões sobre o sistema

---

<sup>4</sup> Site: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 04/06/2019

educacional, a qualidade da educação e a necessidade de material escolar mais acessível à população carente: “A chegada de novos setores sociais até então excluídos das salas de aula e com um poder aquisitivo mais modesto exigiu políticas de barateamento do material didático” (SILVA, 2012, p. 809).

Em 1966, no governo militar, o Ministério da Educação (MEC) criou a Comissão do Livro Técnico e Didático<sup>5</sup> (COLTED), em um acordo feito com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com a atribuição de coordenar as ações de produção, edição e distribuição do livro didático.

Durante o período do regime militar os programas de fomentação do livro didático foram reestruturados outras vezes. Com a extinção do COLTED, em 1971, fato pouco esclarecido, Filgueiras (2015, p. 95) afirma que “a partir de 1969 os trabalhos da Colted passaram a receber maior fiscalização”. A autora ainda diz que em 1971 foi implementado um grupo-tarefa com a missão de “apresentar um projeto de reestruturação dos órgãos” (FILGUEIRAS, 2015, p. 95). Nesse documento, o grupo “apontava a preocupação do governo militar em reduzir o número de órgãos, procurando ampliar o controle sobre as políticas implantadas” (FILGUEIRAS, 2015, p. 95). Com isso, o INL passou a articular o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Em 1976 o MEC extinguiu o INL e a Fundação Nacional do Material Escolar<sup>6</sup> (FENAME) passou ser responsável pela execução do Programa do Livro Didático Nacional, sendo que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a prover, em parceria com os Estados federados, os recursos necessários para manter o PLIDEF.

Filgueiras (2015) estudou as políticas públicas dos programas COLTED (1966) e FENAME (1967) implementadas durante a ditadura militar. A autora afirma que esses programas “precisam ser compreendidos no contexto de expansão das escolas primárias e secundárias e de crescimento do mercado do livro didático” (FILGUEIRAS, 2015, p. 88). Esses programas tiveram o propósito de “atender ao novo público escolar com menores condições financeiras e regular o mercado editorial” (FILGUEIRAS, 2015, p. 90).

---

<sup>5</sup> Conselho responsável por gerenciar as políticas públicas de financiamento e expansão do livro didático.

<sup>6</sup> Órgão ligado ao MEC com a responsabilidade de “produzir e distribuir materiais escolares e didáticos a preço de custo” (Filgueiras, 2015, p. 97).

Nos anos finais do regime militar houve outras mudanças. Com a extinção da Fename, foi criado em seu lugar a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou a PLIDEF. Essa nova instituição procurou recuperar propostas antigas, tratadas como novas, como a participação dos professores na escolha dos livros didáticos.

A redemocratização do país na década 1980 trouxe ao poder um governo civil, por meio do voto indireto, que buscou reorganizar o país e imprimir marcas de novos tempos e, para isso, passou a implantar “novos” programas federais. Na Educação não foi diferente e, no que tange ao livro didático, o MEC instituiu no lugar do PLIDEF o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo significativas mudanças estruturais como: a indicação e escolha do livro didático pelos professores; o livro didático deixa de ser consumível; ampliação de oferta do livro para os alunos de 1ª e 2ª séries; e o fim da participação financeira dos Estados.

O programa foi construído com base nos princípios ideológicos da Nova República em busca da universalização e melhoria na qualidade do ensino ofertado, promovendo a valorização do magistério e o acesso e permanência dos alunos na escola.

(..) as idéias que sustentam a concepção da Nova República – fortalecimento da Federação, repartição de compromissos e responsabilidades entre Governo e sociedade, descentralização administrativa, desconcentração do poder, exercício pleno das regras de convivência democrática e de solidariedade no trato da coisa pública. (MEC, 1985, p. 16)

É importante notar que quase todos os autores que tratam do livro didático falam do caráter assistencialista dos programas de fomentação para o livro didático, que tendia para a distribuição de livros às crianças carentes e ao barateamento para as crianças cujas famílias tinham condições mais favoráveis de compra.

### 1.3 Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi estabelecido pelo Decreto de Lei nº 91.542/85 em um período de mudanças políticas profundas, pois o país passava pela redemocratização, após a saída dos militares do poder. Para Cassiano<sup>7</sup> (2013, p. 53), o programa “trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º grau”.

Apesar desses princípios inéditos, a autora alerta que não há um descolamento total dos planos anteriores, pois houve “manutenção de muito da sua base” (CASSIANO, 2013, p. 54).

Na verdade, a “produção” de um novo programa para o livro didático e o conseqüente apagamento do já existente condiz com uma estratégia política em que o objetivo é agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que, nesse caso, era uma ditadura. (CASSIANO, 2013, p. 54, grifos da autora)

Cassiano (2013) faz uma análise dos princípios que nortearam a construção do PNLD e encontra no documento *Educação para Todos: Caminho para a mudança*, do então Ministro da Educação, Marco Maciel, as bases orientadoras do programa, pois nele estavam as diretrizes que nortearam os projetos educacionais na Nova República.

Tendo como proposta enfrentar os principais problemas da Educação Básica, tantos os de ordem social como os de ordem educacional, que são: a desigualdade social, carências alimentares e de saúde, os baixos níveis de renda da população, principalmente da periferia e da zona rural, a má formação dos professores, inadequação dos currículos, repetência e evasão escolar. O documento enfatiza que só será possível transformar a educação no país a partir da efetivação de um compromisso entre o Estado e a Sociedade.

---

<sup>7</sup> Tese de doutorado em Educação: História, Política e Sociedade defendida em 2007 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Neste trabalho optamos por utilizar a referencia do livro cuja edição é de 2013.

No que tange ao livro didático, o documento *Educação para Todos: Caminho para a mudança* trata como imprescindível a “assistência a todo aluno carente pelo fornecimento de: livro e material didático; e merenda escolar” (MEC, 1985, p. 16).

As discussões sobre os problemas da educação nos idos de 1985 estiveram centradas na qualidade, no acesso à escola, na organização curricular e também nas dificuldades a serem enfrentadas: a repetência e a evasão escolar. Segundo Cassiano (2013, p. 58, grifos da autora)

Para atingir as metas propostas para a Educação, foram priorizados três desafios: a universalização do ensino do então 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade. Para isso, foi considerada necessária a execução de um programa imediato, que deveria absorver recursos para serem aplicados na valorização do magistério, na ampliação de acesso e retorno à escola de 1º grau e na “assistência ao aluno carente”.

A autora faz uma importante observação a respeito dos programas para o livro didático e para a merenda escolar: “são projetos dispostos conjuntamente, inseridos no item do assistencialismo” (CASSIANO, 2013, p. 58). A autora argumenta que inicialmente o enfoque do governo foi priorizar o atendimento do PNLD para a região Nordeste, mostrando dessa forma a faceta assistencialista.

O PNLD desobrigou a participação financeira dos Estados e a União passou a subsidiar os recursos para o programa, contando com o apoio financeiro do Banco Mundial, como também da ajuda técnica para implementar o programa para o livro didático. O plano de desenvolvimento da educação visava enfrentar desafios estruturais, sociais e didático-pedagógicos e, para tanto, seguia as recomendações dos gestores do Banco Mundial. No que tange ao livro didático, Cassiano (2013) aponta que esse organismo internacional recomendava a valorização da obra didática como meio de superação das desigualdades.

(...) o livro didático assume uma transversalidade no atendimento de todas essas, ao mesmo tempo em que confortavelmente sua valorização constava das orientações técnicas internacionais. Assim, sua incorporação nas políticas educacionais se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente – portanto, havia o caráter assistencial agregado à finalidade educacional. (CASSIANO, 2013, p. 60)

As principais alterações contidas no decreto que instituiu o PNLD foram: a participação, de forma efetiva, dos professores na escolha do livro didático, a adoção

do livro não consumível na intenção de ser reutilizado nos anos subsequentes e a distribuição gratuita a todos os matriculados em escolas públicas que atendem o 1º grau. (Coleção de Leis do Brasil – 1985, p. 187, v. 6).<sup>8</sup>

Ao longo dessas três décadas de existência do PNLD é possível observar as alterações que foram realizadas na tentativa de qualificar o programa. Gradativamente, a ampliação do atendimento foi ocorrendo em cada etapa do programa, seja nos componentes curriculares, seja para as modalidades de ensino com o objetivo de universalizar o atendimento.

O PNLD favoreceu a participação do professor no processo de escolha do livro didático. O decreto lei no 2º artigo, inciso 2, incumbe ao docente a tarefa de avaliar os livros de forma permanente, como forma de garantir o aprimoramento do processo de seleção e garantir a qualidade na educação. O processo de escolha era realizado pelo professor; no entanto, não havia uma organização ou instrumentos de avaliação dos livros didáticos, tanto que a partir da década de 1990 e, devido às inúmeras críticas, pautadas principalmente pela imprensa como revela Silva (2012), esta prerrogativa de avaliar as obras didáticas foram retiradas dos docentes, passando a ser realizada por especialistas. Novamente houve um silenciamento do professor, restando a ele “escolher” o livro didático a partir de uma avaliação externa.

Segundo Zambon e Terrazzan (2013), foi a partir da década de 1990 que “começam a ser projetados os primeiros passos para instituir um mecanismo de avaliação dos livros didáticos indicados pelos professores, medida que procurou colocar em cena a discussão sobre a qualidade dos livros” (ZAMBON e TERRAZZAN, 2013, p. 857). Silva (2012) sinaliza que esse processo de avaliação se iniciou a partir de 1994, quando “o MEC nomeou uma comissão de especialistas em diversas áreas do conhecimento para avaliar a qualidade do conteúdo programático e os aspectos pedagógicos e metodológicos” (SILVA, 2012, p. 812), dos livros didáticos mais solicitados pelos professores durante a vigência do programa até aquele momento.

O relatório apresentado no final dos trabalhos concluiu que é urgente que o Estado Brasileiro resgate os seus direitos de consumidor e não mais adquira os livros que decisivamente não contribuam com o desenvolvimento do educando de acordo com os fins e objetivos da Educação Nacional. (SILVA, 2012, p. 812)

---

<sup>8</sup> Acesso em 30/07/2019

Os primeiros trabalhos da comissão de avaliação da qualidade do livro didático foi o início de um trabalho sistemático que, segundo Zambon e Terrazzan (2013), a partir de 1996, de fato “o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD” (ZAMBON e TERRAZZAN, 2013, p. 588) passou a ser um dos procedimentos de seleção das obras didáticas pelo MEC. Desta forma, os especialistas analisavam as obras enviadas pelas editoras de acordo com o edital de inscrição de obras e, por meio desse trabalho, elaboraram e publicaram o primeiro *Guia de Livros Didáticos*, sendo este um documento criado para nortear a escolha dos professores. Para Zambon e Terrazzan (2013, p. 588, grifos dos autores):

(...) a implementação de mecanismos de avaliação das obras inscritas no PNLD e a universalização da distribuição planejada de livros didáticos no ensino fundamental (mediante uma “organização cíclica”, instituída em 1996) marcam o estabelecimento de um conjunto de procedimentos para o desenvolvimento do PNLD, o que permitiu sua consolidação como programa de distribuição de livros.

Em 1997, o MEC extinguiu a FAE e o gerenciamento do PNLD passou a ser realizado pelo FNDE. Silva (2012) e Zambon e Terrazzan (2013) falam a respeito da operacionalização do programa, ou seja, como são organizadas as etapas do PNLD. Inicialmente é divulgado o edital para a inscrição das obras didáticas pelas editoras; em seguida a comissão de especialistas avalia as obras inscritas e faz a seleção dos livros que serão indicados no *Guia do Livro Didático* com resenhas de cada obra. Os professores, por meio do guia e dos livros enviados pelas editoras, escolhem os livros didáticos que utilizarão nos anos seguintes. E, por fim, são enviados para as escolas de forma gratuita os livros solicitados.

## 2. Revisão de Literatura

O Livro Didático é um objeto constituído historicamente e pertencente à cultura escolar. Para Munakata (2016, p. 122):

(...) a noção de cultura escolar refere-se não apenas às normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também e, sobretudo, a práticas, apropriações de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola.

As edições didáticas fazem parte da constituição histórica da escola no Brasil e é a ela relacionada, assim como esteve presente na história de milhares de alunos que se sentaram nos bancos escolares. Por sua importância, o livro didático torna-se um objeto de pesquisa que permite “entendê-lo na sua função educacional, sua história e sua presença entrelaçada na vida social brasileira” (FERNANDES, 2004, p. 533).

Tendo como objetivo de pesquisa analisar as significações que os professores do Ensino Fundamental I atribuem à escolha do livro didático, foi realizada uma pesquisa em artigos e teses nos portais da CAPES e da Scielo. Com o recorte temporal entre 2012 a 2019 e os termos de busca: livro didático, história do livro didático, escolha do livro didático, professores e livro didático, encontraram-se 8 artigos e uma tese. Durante a leitura do material escolhido, notou-se que a referência à tese de Circe Bittencourt, de 1993, é recorrente, sendo esta considerada pioneira no estudo histórico sobre o livro didático no Brasil. Além de outros dois artigos produzidos em 2004 que também auxiliaram na pesquisa.

**Quadro 1 – Teses e artigos analisados**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (a, es)</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
2004	<b>Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas</b>	Antonia Terra de Calazans Fernandes	Educação e Pesquisa	Pesquisa historiográfica em andamento, com base na História Oral. Que buscou por meio da memória de usuários de livros didáticos investigar as transformações sociais, culturais e educacionais que o livro didático operou em diferentes gerações ou localidades. Os sujeitos de pesquisa foram ex-alunos e ex-professores.
2004	<b>História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte</b>	Alain Choppin	Educação e Pesquisa	Com o objetivo de abarcar as principais problemáticas identificadas e temas abordados pela pesquisa histórica a respeito dos livros e edições didáticas o autor analisa as produções acadêmicas de países da América, Ásia e Europa.
2012	<b>A Fetichização do Livro Didático no Brasil</b>	Marco Antônio Silva	Educação e Realidade	Analisando artigos jornalísticos vinculados pela mídia durante a primeira década do século XXI o autor busca discutir a respeito da supervalorização do livro didático na cultura escolar e social.
2012	<b>O livro didático como mercadoria</b>	Kazumi Munakata	Proposições	Apontando o livro didático como uma mercadoria o autor busca analisar o valor de uso e valor de troca atribuídos a este material didático.
2013	<b>Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em</b>	Luciana Bagolin Zambon; Eduardo Adolfo Terrazzan	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Busca analisar o processo de escolha do livro didático por professores do Ensino Médio e centrando o estudo na organização das escolas para auxiliar os professores no processo de estudo e escolha dos livros didáticos. Os sujeitos de pesquisa foram membros de equipes

	<b>escolas públicas de educação básica.</b>			gestoras. Ao concluir o artigo os autores apontam o desconhecimento sobre os documentos do PNLD que auxiliam na escolha e, que na maioria das vezes o processo de escolha é desencadeado pelas editoras.
2015	<b>As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: A Colted e a Fename</b>	Juliana Miranda Filgueiras	História e Educação	No artigo são analisadas as políticas públicas para o livro didático implantadas durante a década de 1960 pela ditadura militar. Foram programas responsáveis pela implantação de políticas para estimular e controlar o mercado de livros didáticos e também responder a expansão do ensino a outras camadas da sociedade.
2015	<b>O livro didático e as teorias pedagógicas</b>	E. R. G. Carvalho Neto	Holos	O objetivo do artigo é discutir a relação entre as teorias pedagógicas, mais correntes na história da educação brasileira, e o livro didático. O autor aponta que as teorias pedagógicas influenciam na constituição do livro didático.
2016	<b>Estado e políticas públicas para o livro didático no Brasil</b>	Fernando Garcez de Melo	Revista on line de Política e Gestão Educacional	Busca analisar as bases constitutivas do livro didático e para tanto discute o conceito de Estado a partir do pensamento de Karl Marx e Émile Durkheim, construindo subsídios para analisar as políticas públicas voltadas para a sociedade. Analisa também as bases históricas e políticas do livro didático no Brasil.
2016	<b>Livro didático como indício da cultura escolar</b>	Kazumi Munakata	História e Educação	No artigo discute-se as noções a respeito do livro didático, cultura escolar e cultura material, tendo o

				livro didático como fonte de pesquisa.
2017	<b>O programa do livro didático para o ensino fundamental (1971-1976)</b>	Mônica Maciel Vahl; Eliane Peres	Cadernos de Pesquisa	Este artigo buscou investigar o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) tendo como pressuposto o conceito de campo elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu na busca de definir quais foram as condições históricas e sociais que implantaram o programa.
1993 (tese) 2008 (Livro)	<b>Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)</b>	Circe Bitencourt	USP Editora Autêntica	Circe Bittencourt analisou a constituição histórica do livro didático no Brasil entre os séculos XIX e a primeira década do século XX. No livro é discutido a trajetória do livro didático, assim como, a instituição e organização da educação pública no Brasil.
2007 (Tese) 2013 (Livro)	<b>O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional</b>	Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	PUC-SP Editora Unesp	Neste estudo, aborda-se as políticas públicas para o livro didático a partir do ano de 1985, quando é instituído o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). As discussões sobre a qualidade do ensino tanto em âmbito nacional como internacional, fundamentou a concepção do programa e sua estruturação permitindo a abertura para mercado externo espanhol.

Fonte: Feito pelo autor

Pode-se perceber que há assuntos recorrentes entre eles, como: políticas públicas de controle da produção do livro didático pelo Estado, formação das identidades nacionais, escolha pelo professor do livro didático, história do livro didático, silenciamento docente e mercado do livro didático.

Alain Choppin (2004), em seu artigo *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, tece um panorama da historiografia mundial do livro didático como objeto de pesquisa. Ele analisa nesse texto as produções de alguns

países da Europa, América e Ásia. Para o autor a “história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento” (CHOPPIN, 2004, p. 549).

O historiador procura identificar nas produções realizadas em diferentes países os principais problemas e temas na historiografia recente no que concerne ao livro e às obras didáticas. Choppin (2004) aponta as dificuldades e os limites existentes para realizar uma pesquisa com esse aporte. Das dificuldades citadas pelo autor é possível observar que elas também estão presentes nas pesquisas feitas no Brasil, como poderemos ver adiante.

Para o autor acima citado, o problema em se definir uma única concepção para o livro didático encontra-se na diversidade presente nas línguas nacionais, pois na “maioria das línguas, o *livro didático* é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada denominação” (Choppin, 2004, p. 549, grifos do autor)

Nas produções realizadas no Brasil, diferentes autores têm contribuído para a construção da noção sobre o livro didático, sem que se defina uma concepção. Filgueiras (2015), Munakata (2016), Neto (2015) e Silva (2012), em linhas gerais, expressam que o livro didático é um instrumento de controle e transmissão dos saberes escolares que oferece aos professores modelos de práticas pedagógicas e materializa uma qualidade da educação que corresponda aos seus anseios.

Essas concepções de livro didático sinalizam que, em diferentes momentos históricos da Educação brasileira, as concepções a respeito do ensino e da aprendizagem estavam pautadas no modelo tradicional de educação, sendo seus atores, professores e alunos, agentes passivos na relação com o conhecimento presentes no material didático, pois os conteúdos eram transmitidos.

Este estudo não concorda com essa visão educacional, acima citada, e aproxima-se da ideia que Fernandes (2004, p. 535) expressa, quando diz que o livro didático possibilita o “acesso ao mundo letrado e literário” aos alunos e que os professores têm nesse objeto escolar um suporte para compreender e produzir conhecimento na escola. A palavra *acesso* revela em si uma relação dialética entre o livro didático e os atores que dele fazem uso.

Outra dificuldade apontada por Choppin (2004, p. 549) é o “caráter recente desse campo de pesquisa”. O autor salienta que os estudos que consideram o livro didático como objeto de pesquisa iniciaram por volta de 1960, mas teve maior impulso

a partir da década de 1970. No Brasil, Circe Bittencourt realizou uma pesquisa histórica do livro didático em 1993, tornando-se uma referência nos estudos sobre o livro didático.

Nesses últimos 26 anos, as pesquisas sobre obras didáticas no Brasil vêm se ampliando. Há um predomínio do campo da História nessas produções, mas é possível observar pelos portais da CAPES e Scielo que há inúmeros artigos, tanto nas áreas de ciências humanas como nas de exatas.

Choppin (2004), analisando a produção mundial de pesquisas em História a respeito do livro didático, distingue duas grandes categorias: na primeira, o livro didático é tratado como um documento histórico, no qual as pesquisas tendem a analisar os conteúdos presentes no livro; a outra categoria trata o livro didático como objeto de pesquisa, buscando compreender os processos pelo qual o livro passa, desde sua concepção até chegar às mãos de professores e alunos. Essa categoria analisa as relações políticas, culturais e sociais presentes nesse objeto. Para o autor, cada categoria pode ser compreendida como:

No primeiro caso, a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular [...]. Na segunda categoria, ao contrário, o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”, independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores. (CHOPPIN, 2004, p. 554 grifos do autor)

Dos artigos escolhidos para análise, cinco, Filgueiras (2015), Melo (2016), Silva (2012), Vahl e Peres (2017) e Zambon e Terrazzan (2013), pesquisaram a respeito das políticas públicas para o livro didático no Brasil. Esses autores, a partir de diferentes recortes temporais, teceram um panorama das diversas políticas públicas implementadas pelo poder público durante o século XX.

Outros dois autores, Munakata (2012 e 2016) e Fernandes (2004), produzindo pesquisas na área de História estudaram como esse objeto se constituiu na cultura material escolar e ao mesmo tempo pôde contribuir para a formação social e cultural de seus usuários.

Neto (2015) foi o único autor a usar o livro didático como um documento histórico e, com isso, buscou discutir as relações entre as teorias pedagógicas e os livros didáticos. Tendo como base epistemológica a visão dialética e histórico-

antropológica, o autor analisa as principais teorias pedagógicas presentes em livros didáticos, para discutir de que maneira o professor pode se posicionar “diante dos fundamentos educacionais e de suas implicações no processo de escolha do livro didático” (NETO, 2015, p. 402).

Zambon e Terrazzan (2013) pesquisaram o processo de escolha do livro didático na educação básica no âmbito do PNLD. Com o foco no ensino médio e tendo como sujeitos de pesquisa membros das equipes gestoras, os autores buscaram compreender de que maneira ocorre a escolha dos livros didáticos nas escolas. Eles chegaram à conclusão que o processo de escolha dos livros didáticos não levou em consideração as orientações do Guia do Livro Didático disponibilizado pelo MEC e, em alguns casos, havia total desconhecimento sobre o Guia. Geralmente os livros didáticos enviados pelas editoras são o suporte e o disparador para as discussões a respeito da escolha do livro.

Como o foco desta pesquisa é analisar as significações que os professores do Ensino Fundamental I atribuem à escolha do livro didático, buscar-se-á evidenciar de que forma os autores estão abordando a relação professor e livro didático.

As políticas públicas brasileiras, criadas para controlar a produção e distribuição do livro didático, que ocorreram no curso do século XX, contribuiram ora por evidenciar a participação do professor, ora por promover seu silenciamento no processo de escolha do livro didático.

A educação pública no Brasil, desde seu início, foi constituída pela intervenção do poder estatal como forma de garantir o controle do sistema educacional, assim como manter o domínio sobre os saberes escolares ensinados pelos professores.

Na metade do século XIX, a adoção de manuais ou livros didáticos pelo poder público era o meio de garantir que os professores não se utilizassem de qualquer texto, principalmente aqueles considerados “subversivos”. Para garantir a qualidade educacional era necessário implantar leis que delimitassem a escolha do livro didático pelo professor, fazendo-o optar pelas obras indicadas pelo Estado (Bittencourt, 2008).

A prática de possibilitar “alguma escolha” pelo professor fornecia a legitimidade na ação de controle do Estado, fazendo com que os docentes dessem o consentimento na adoção do livro que, na realidade, era outorgado e controlado pelo poder oficial. O livro didático, para entrar na escola pública, precisava dos burocráticos educacionais, e esta condição conduzia editores a buscar meios para obter o *referendum* oficial. (BITTENCOURT, 2008, p. 59 grifo da autora)

A escolha do livro didático a partir de uma lista de obras indicadas pelo poder público evidencia os problemas existentes na formação de professores no Brasil. Bittencourt (2008), ao tratar sobre a formação docente no século XIX, afirma que o “professor era considerado um profissional mal preparado desde o nascimento da escola pública” (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

No final de 1968, segundo Filgueiras (2015), a COLTED investiu no Programa de Treinamento de Professores Primários na intenção de treinar os docentes para utilizarem o livro didático da melhor forma e, assim, melhorar a qualidade do ensino e proporcionar melhores escolhas do livro didático.

Bittencourt (2008) e Silva (2012) chamam a atenção para o caráter formativo do livro didático, pois esse objeto escolar, em diferentes épocas, assumiu a função de formar e orientar a prática pedagógica do professor.

O professor, formado em sua maioria, na prática, sem Escolas Normais, deveria necessariamente, contar com o livro didático para dominar os conteúdos explícitos a serem transmitidos. O conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula era o que estava contido nos manuais escolares e a dependência do professor tendia a crescer uma vez que esses conteúdos passaram a ser uma exigência nos exames para aprovação em cursos primários, situação que teve início nas primeiras décadas do século XX. (BITTENCOURT, 2008, p. 178)

Silva (2012), analisando os guias para o livro didático nas edições de 2005, 2008 e 2011, afirma:

Nas edições 2005, 2008 e 2011, por exemplo, no Guia do Livro Didático afirmava-se que o manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Os manuais devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes. Se o livro didático já é um instrumento de destaque excessivo no cotidiano das salas de aula, credita-se a ele também responsabilidades adicionais como a de formação do professor. (SILVA, 2012, p. 807)

A história da escolarização no Brasil é um contínuo processo de rearranjos sociais que dependem das ideologias que estiverem representadas no poder vigente. Discutiu-se quase sempre a qualidade da educação e as formas de controle necessárias sobre os conhecimentos a serem ensinados e a formação docente. Os professores eram quase sempre silenciados nos processos de construção do conhecimento e das práticas pedagógicas, pois parecem ser vistos, pelo conjunto

social, como pouco capacitados para enfrentar tais discussões. Posto isso, é importante indagar se os professores se percebem como produtores de conhecimento. Será que de fato fazem a escolha do livro didático?

### 3. Método

#### 3.1 Referencial Teórico

A psicologia como ciência tem como marco o ano de 1879, quando passa a ser reconhecida como área autônoma de conhecimento. O século XIX, historicamente, engendrou diferentes conjunturas que propiciaram as transformações sociais, econômicas e culturais no ocidente. Esse espírito de mudança ajudou a desenvolver as ciências modernas e, em particular, a psicologia. Foi nesse período que se consolidou uma concepção de ser humano como ser individual, racional e livre. Bock (2015, p. 22) cita as características da ciência nesse período:

Outras características marcam a ciência do século XIX: positivista, porque se constitui como sistema baseado no observável; racionalista, pela ênfase na razão como possibilidade de desvendar as leis naturais; mecanicista, porque se pautou na ideia do funcionamento regular do mundo, guiado por leis que poderiam ser conhecidas; associacionista, porque se baseou na concepção de que as ideias se organizam na mente de forma a permitir associações que resultam em conhecimento; atomista, pela certeza de que o todo é sempre o resultado da organização de partes; determinista, porque pensou o mundo como um conjunto de fenômenos que são sempre causados e que essa relação de causa-efeito por ser descoberta pela razão humana.

É importante salientar que muitos pesquisadores estudaram os fenômenos psicológicos e que a partir desses estudos diferentes correntes de pensamento foram sendo desenvolvidas, possibilitando a criação e difusão de distintas maneiras de se compreender esses fenômenos.

O positivismo compreende que as leis naturais regulam os fenômenos, sejam humanos ou sociais, e que estes são independentes das ações humanas. Desta forma, é necessário conhecer o funcionamento desses fenômenos, por meio de métodos e procedimentos racionais e rigorosos, para poder desvendá-los e controlá-los.

Na psicologia, o fenômeno psicológico, como entidade abstrata e natural no homem, é expressão do positivismo. O apego a métodos que isolam o fenômeno a ser estudado de todo o contexto que o produziu precisa ser superado pelo esforço crítico e pelo desenvolvimento de outra metodologia que possa encarar a realidade como algo em permanente movimento e os fenômenos como algo que se constrói nesse movimento. A metodologia materialista histórica e dialética surge como resposta a

essas questões e possibilita superar a perspectiva positivista e idealista presente na Psicologia. (Bock, 2015, p. 43)

Lev Semyonovich Vigotski, nas primeiras décadas do século XX, põe-se a estudar o que ele considerou a crise na psicologia e propor-se a superá-la. Seus estudos têm como base teórica o materialismo histórico-dialético e será por essa fundamentação que ele irá desenvolver as concepções de uma nova psicologia capaz de explicar o psiquismo humano em sua concreticidade, isto é, como síntese de múltiplas determinações.

Foi por meio da crítica a essa ciência racional e empírica que Vigotski desenvolveu uma Psicologia, por alguns denominada de Histórico-Cultural, tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels. Para Elhammoumi, “O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética” (2016, pg. 26). Nesse sentido, o homem é eminentemente social e histórico.

O fenômeno psicológico é compreendido, pela maior parte das correntes na psicologia, como algo abstrato e que está presente no ser humano, fazendo parte de sua natureza e que poderá se desenvolver a partir das relações estabelecidas com o meio. Para a psicologia Sócio-histórica, o fenômeno psicológico “não pertence à natureza humana; não é preexistente ao homem; e reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens”. (BOCK, 2015, p. 30)

Esta pesquisa tem como base conceitual a Psicologia Sócio-Histórica, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético.

Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representação da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que expressam nas ideias; a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia. (BOCK, 2015, p. 24)

A escola é um espaço social no qual as relações são constituídas por seus diversos atores que, dessa forma, materializam o conhecimento e sua difusão. Nesse sentido, o livro didático, como material que pertence à cultura escolar, foi responsável, por mais de 100 anos, por materializar e difundir os conhecimentos acumulados

histórica e culturalmente a partir de critérios estabelecidos em diferentes conjunturas históricas, em função dos interesses e relações de poder vigentes.

A Educação tem uma história universal e particular e uma constitui a outra. E há em cada espaço escolar histórias humanas, singulares, que se entrecruzam e materializam as relações sociais e culturais. Esse movimento histórico singular incorpora a história social, sendo que uma se constitui pela outra. Como diz Aguiar (2016, p. 22), “não há educação, no sentido de transformação do indivíduo e da sociedade, fora de condições de participação e de intervenção na vida do outro”.

A educação é também uma atividade histórica, pois se caracteriza pela apropriação e objetivação do social por meio da mediação das relações humanas que são subjetivadas pelos sujeitos. Por isso,

Afirmamos que a categoria metodológica historicidade, articulada a outras, como mediação e contradição, forma o pilar das nossas pesquisas, dado que elas nos permitem destacar o sujeito a ser pesquisado, seja o professor, o aluno, o gestor, os pais etc., sem apartá-los da sociedade, formada pelos sujeitos que ela, reciprocamente, constitui, afirmando o movimento de objetivação e de subjetivação como constitutivos do sujeito e da sociedade. (AGUIAR et al, 2016, p. 23)

### 3.2 Problema de pesquisa

O livro vem se tornando, pelo menos da metade do século XX até os dias de hoje, objeto de estudo de várias áreas do conhecimento. Particularmente, o livro didático, desde meados da década de 1990, vem sendo fonte de pesquisa no Brasil. Este estudo, no sentido de colaborar e ampliar as discussões já realizadas, está fundamentado nos pressupostos metodológicos da Psicologia Sócio-histórica.

O livro didático está enraizado na história da formação dos projetos educacionais que foram, ao longo dos anos, sendo implantados no Brasil. Ele é um instrumento recomendado pelas agências internacionais, segundo Cassiano (2013, p. 79). Os documentos da UNESCO e do Banco Mundial que “tratam da melhoria da qualidade da educação” apontam para a importância do livro didático na educação, como forma de garantir a qualidade da educação nos países em desenvolvimento, além de reunir em suas páginas, nas diferentes áreas, o conhecimento científico cultural acumulado por mulheres e homens.

Por essas características, o livro didático torna-se um objeto de pesquisa amplo que possibilita compreender e ampliar os conhecimentos sobre a educação no Brasil e pode contribuir com informações relevantes para o planejamento de processos formativos de professores.

A bibliografia analisada traz elementos a respeito do processo de escolha do livro didático por professores, mas, em sua maioria, de análise documental, ou seja, poucos textos apresentam pesquisa empírica sobre as significações que os professores, em especial os que trabalham no Ensino Fundamental I, têm a respeito do livro didático e, principalmente sobre seu processo de escolha. Assim se justifica a necessidade de ouvir o professor e buscar compreender como eles significam a escolha do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático.

O livro didático prevalece como um dos instrumentos de trabalho pedagógico de professoras e professores no cotidiano escolar. Ele faz parte não só da cultura escolar, mas também da memória individual e coletiva daqueles que passaram pelos bancos escolares.

Enfim, é um objeto de disputa de narrativas de poder e controle social que, nesse jogo, ao longo da história da educação brasileira, procurou ora distanciar ora aproximar os professores do processo de escolha do livro didático.

Observando a importância do livro didático para o trabalho docente e para a formação social esta pesquisa busca responder quais são as significações que os professores do Ensino Fundamental I atribuem à escolha do livro didático?

### **3.3 Objetivos**

O objetivo geral será analisar as significações que professores atribuem à escolha do livro didático, por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

Os objetivos específicos buscarão compreender a relação que o professor estabelece com esse instrumento de trabalho, analisar de que maneira o uso do livro didático se transforma na prática docente, investigar a forma como o processo de escolha é organizado nas escolas e analisar os critérios utilizados para escolher o livro didático.

### **3.4 Sujeitos e local de pesquisa**

A entrevista foi realizada com a professora Sol<sup>9</sup>, atualmente aposentada como servidora pública, que preencheu os critérios elencados para a pesquisa: ser ou ter sido profissional de redes públicas diferentes, estar dentro de uma mesma região geográfica, atuar em diferentes anos/séries no Ensino Fundamental I e ter um tempo de experiência relevante para contar suas experiências com o livro didático no que se refere à relação com este material e os processos de sua escolha.

A pesquisa se realizou no acompanhamento do movimento das políticas públicas para o livro didático. Primeiro numa esfera macro, governo federal, para as esferas locais, Estado e Município. Escolhemos, então, a Região Metropolitana de São Paulo e, particularmente, o município onde reside a professora, sujeito desta pesquisa.

---

<sup>9</sup> Nome fictício

### 3.5 Procedimento de coleta de dados

Na busca de produzir dados acerca do tema, partimos de um instrumento de pesquisa que pudesse, a partir de uma estrutura flexível, propiciar a construção de um diálogo entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa. Dessa forma, nos distanciamos de uma posição instrumentalista, como fala González Rey (2005). O instrumentalismo caracteriza-se por criar condições de pesquisa impessoal, supostamente neutro, que busca extrair as informações de forma objetiva e controlada.

Para González Rey (2005, p. 42), o instrumento, na pesquisa qualitativa, é um “recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”.

Procurando criar esse ambiente de diálogo foram pensados dois momentos de entrevista com a professora. A primeira, a partir de entrevista semiestruturada, com questões previamente planejadas, com o objetivo de apreender a diversidade de pensamento e expressões produzidas durante a conversação.

A pesquisa é um processo de comunicação que se organiza progressivamente que permite e estimula a expressão dos sujeitos por meio do lugar por eles ocupado em tal processo e também por vias mais significativas para ele(a), as quais vão sendo conhecidas no curso da própria pesquisa. (González Rey, 2005, p. 42)

No segundo momento, observando os pressupostos da entrevista reflexiva segundo proposta de Heloisa Szymanki, que considera a entrevista como um momento interpessoal que propicia a construção de conhecimentos entre os participantes, de maneira que esse momento reflexivo oportuniza a “horizontalidade nas relações de poder” (Szymanki, 2009, p. 15). Após transcrever a primeira entrevista, foi feita uma leitura atenta, no intuito de identificar, na fala da professora, pontos que pudessem ter pouca clareza ou que merecessem aprofundamento. Foram feitas algumas considerações pontuais na primeira entrevista, que tendo sido transcrita e devolvida a Sol foi ponto de partida para a segunda entrevista, na qual a professora pôde esclarecer algumas dúvidas e completar as informações. Nesse momento, ela teve a oportunidade de alterar ou reorganizar algumas de suas falas, escritas na transcrição, para que melhor refletisse as suas ideias.

## 3.6 Referencial de Análise

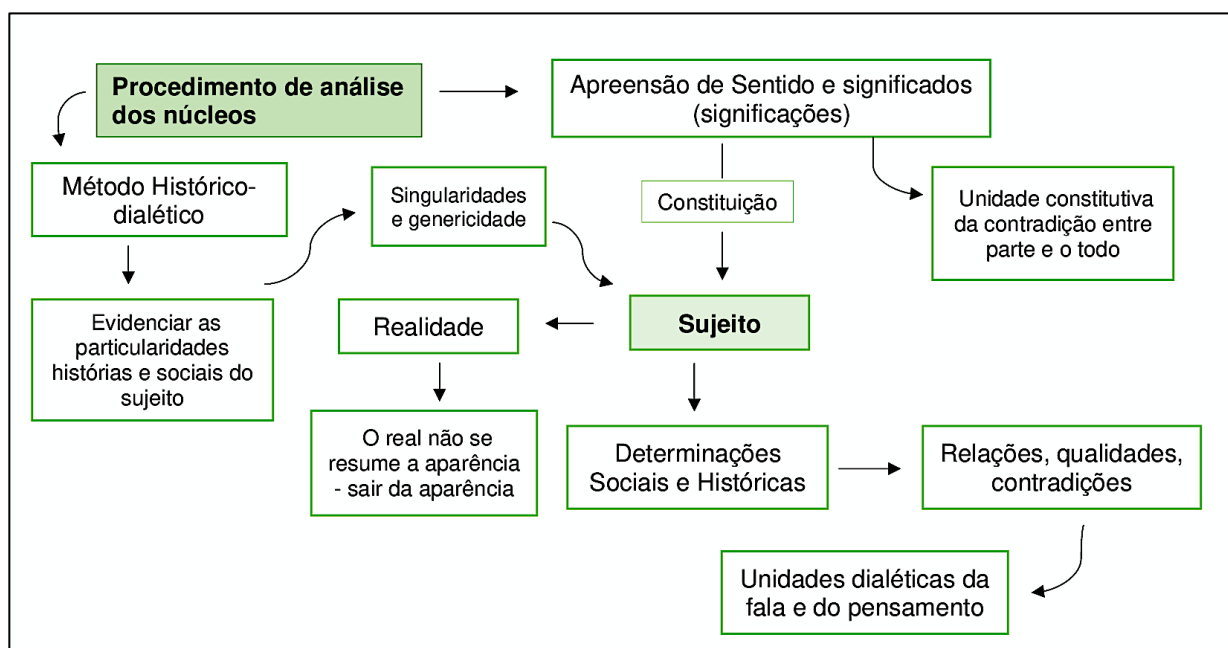
### 3.6.1 Núcleos de Significação

O procedimento de análise basear-se-á na elaboração de Núcleos de Significação, tendo como referencial a proposta de Aguiar, Soares e Machado (2015), que tem como objetivo analisar as falas produzidas pelos sujeitos considerando que estas são produtos de uma realidade constituída pelas e nas relações históricas e sociais. No entanto, a análise, sendo um processo dialético, precisa ir além da aparência do real e, por isso, são realizadas sucessivas leituras do material produzido na intenção de apreender os sentidos e significados, ou seja, as significações que o sujeito produziu e que se revela em seu discurso.

Apesar de ser composto por três momentos de análise, esse processo não deve ser compreendido de forma linear, mas de maneira dialética, processo em que do todo destacam-se as partes, que revelam o pensar, o sentir e o agir presentes na fala do sujeito; em seguida, o processo se inverte, e caminha-se das partes para o todo. Compreendemos que esse processo, em suas articulações dialéticas, nos permite chegar às significações.

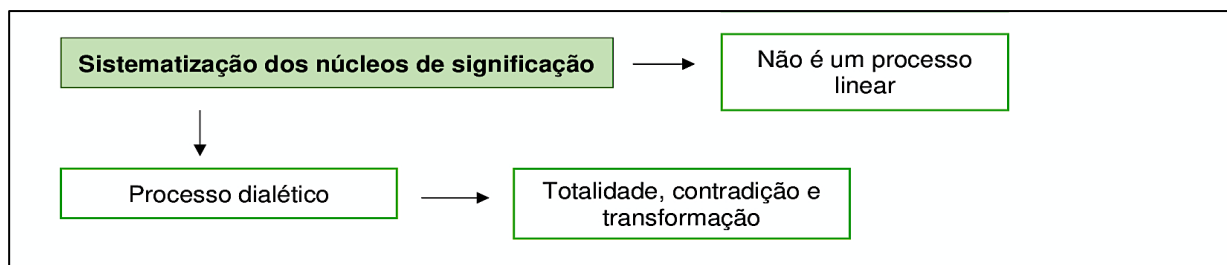
Para melhor compreender o processo de análise foi construído um esquema gráfico com os principais conceitos do método discutidos no artigo *Núcleos de Significações: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações*, (Aguiar, Soares e Machado; 2015). Este esquema foi revisado por Fábio Alves Gomes.

**Figura 1 – Procedimento de análise dos núcleos**



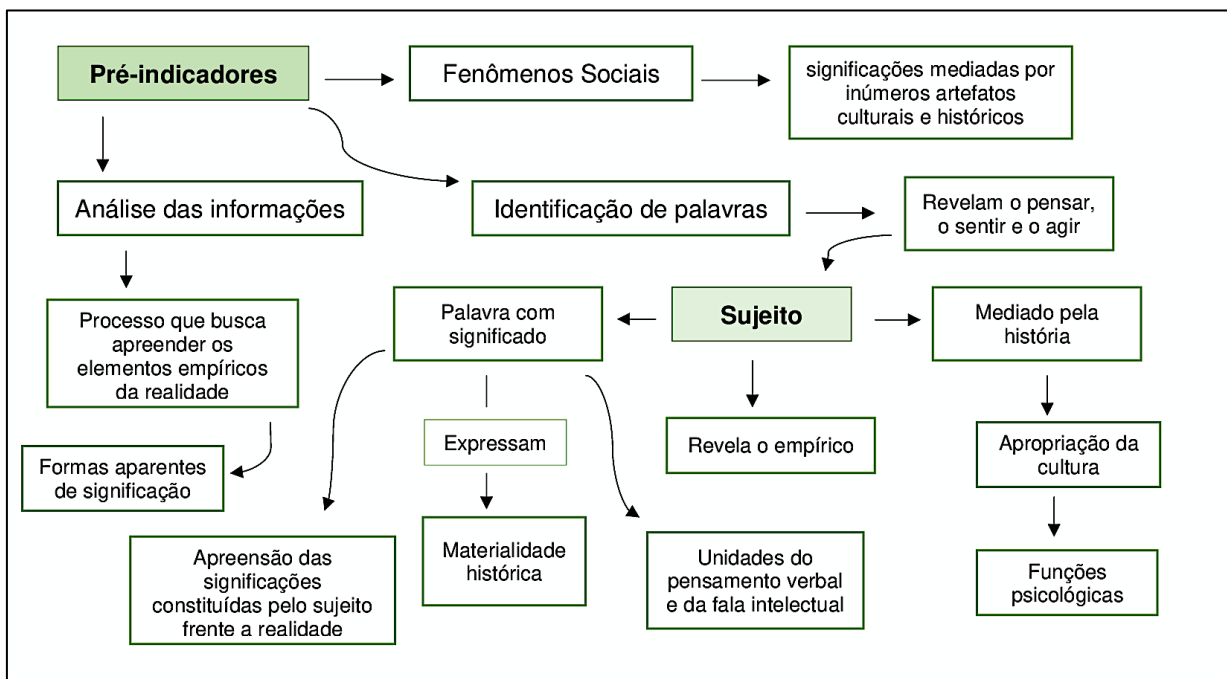
Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

**Figura 2 – Sistematização dos núcleos de significação**



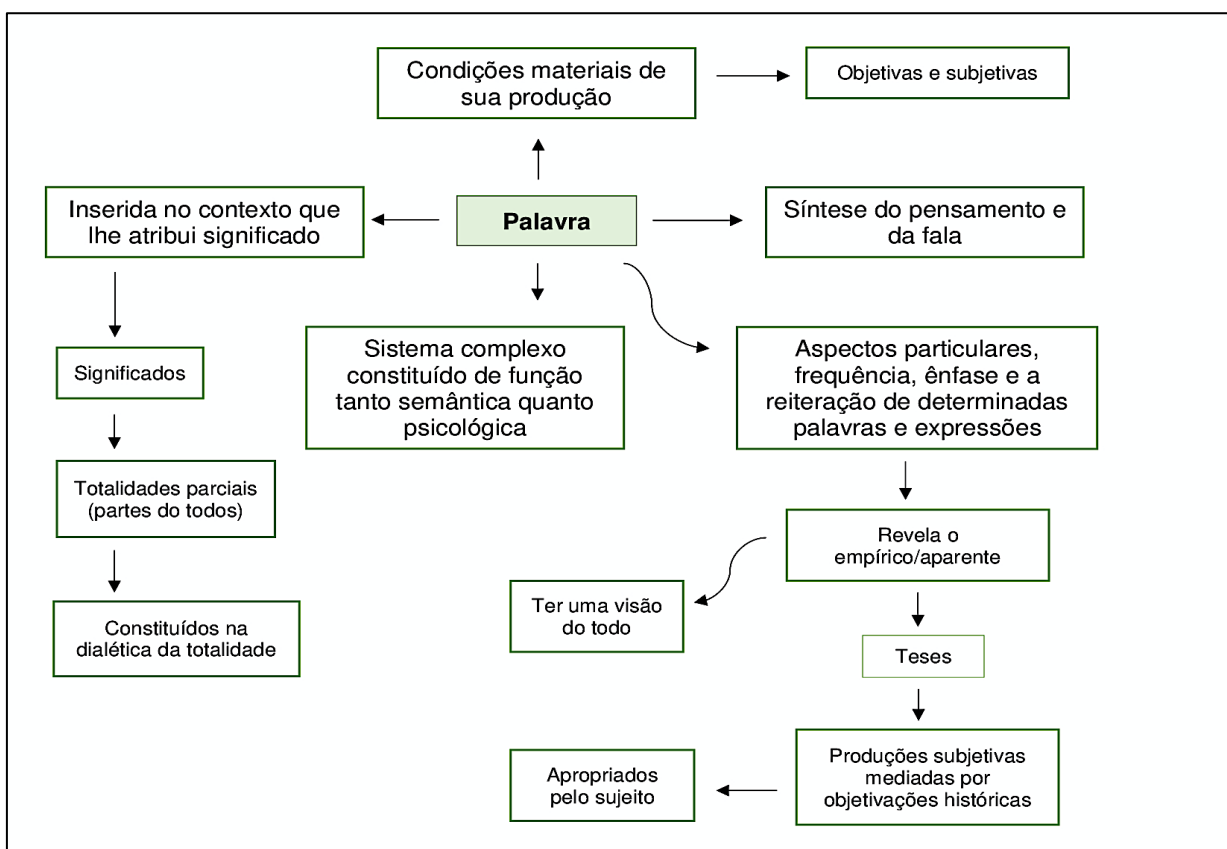
Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

**Figura 3 – Pré-indicadores**



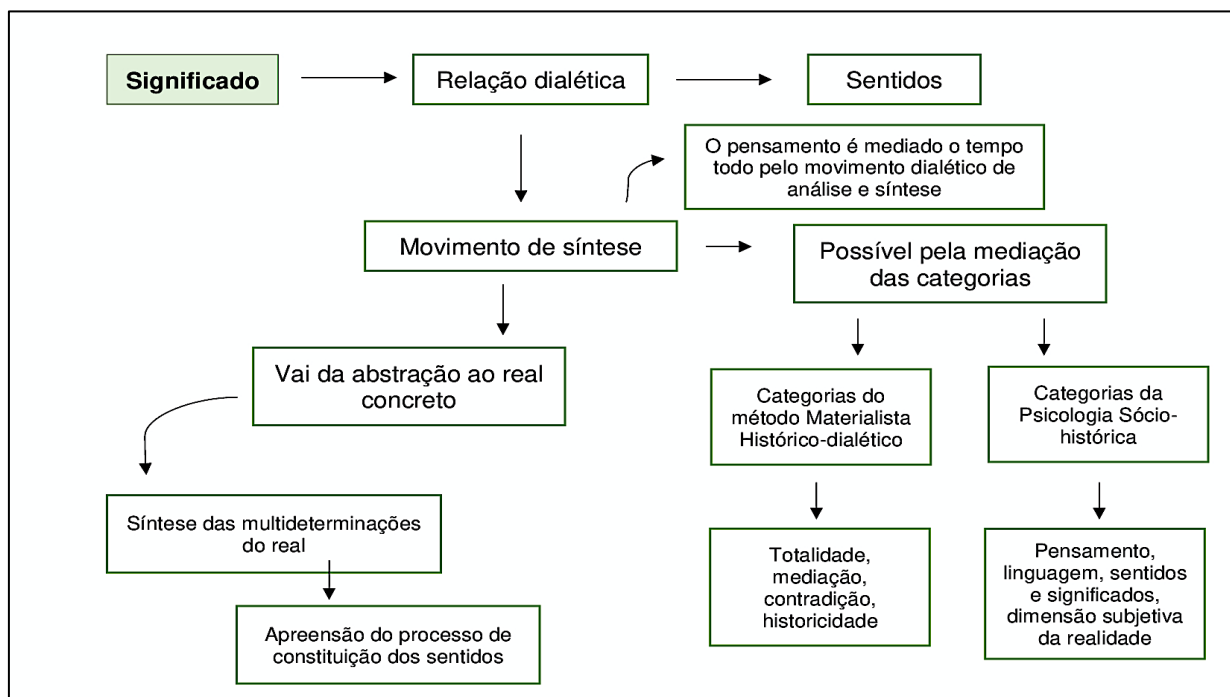
Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

**Figura 4 – Palavra**



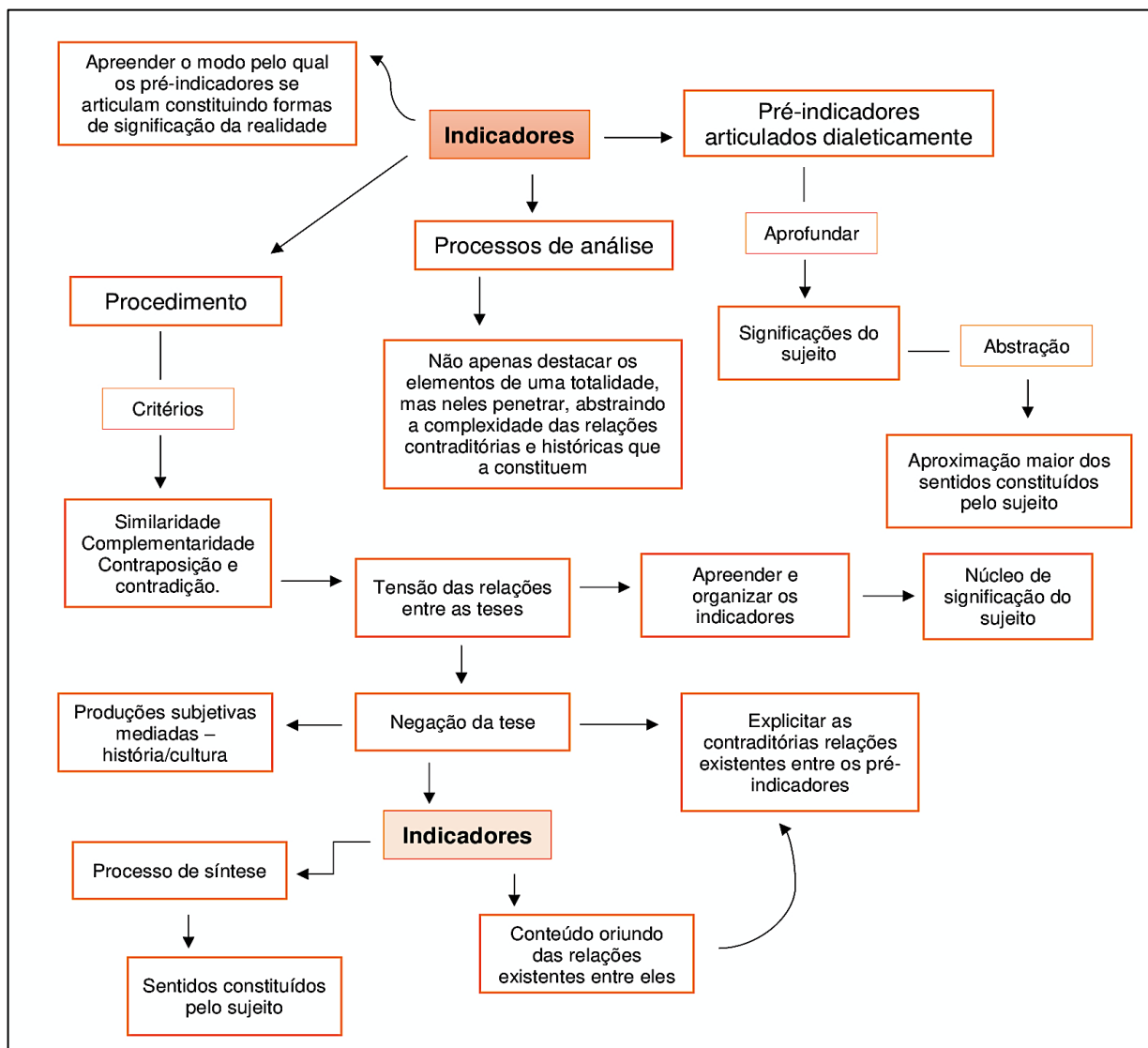
Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

**Figura 5 – Significado**



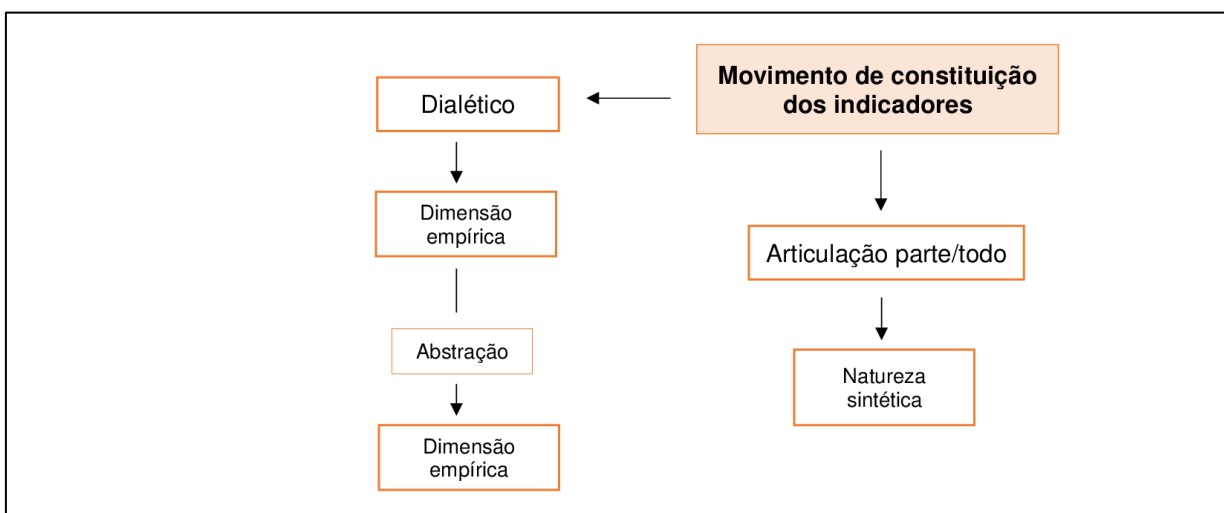
Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

Figura 6 - Indicadores

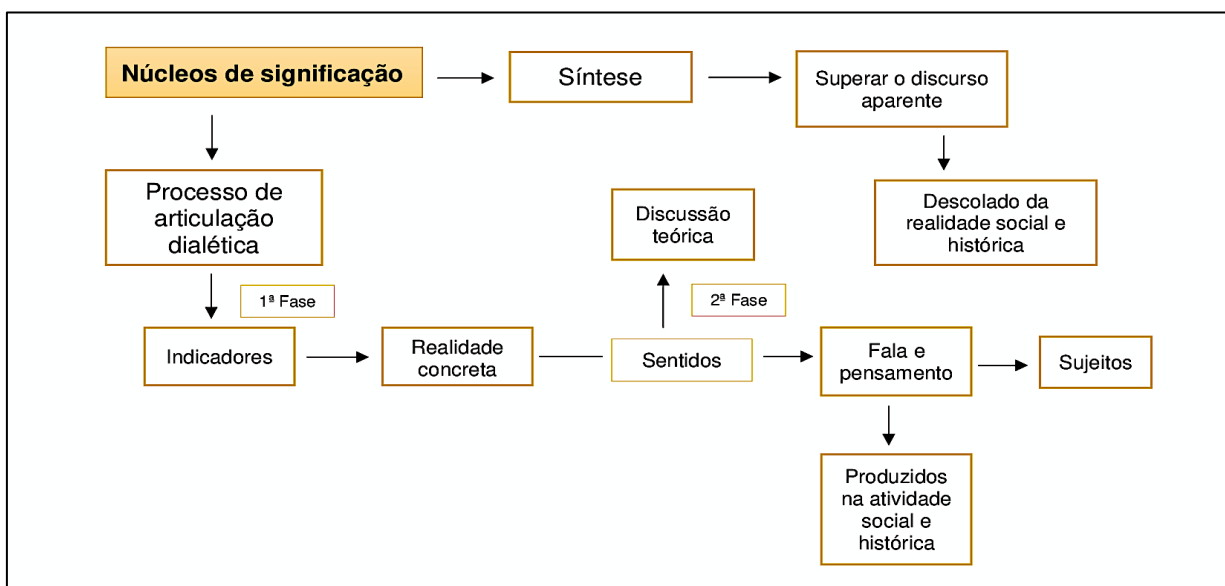


Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

Figura 7 – Movimento de constituição dos indicadores

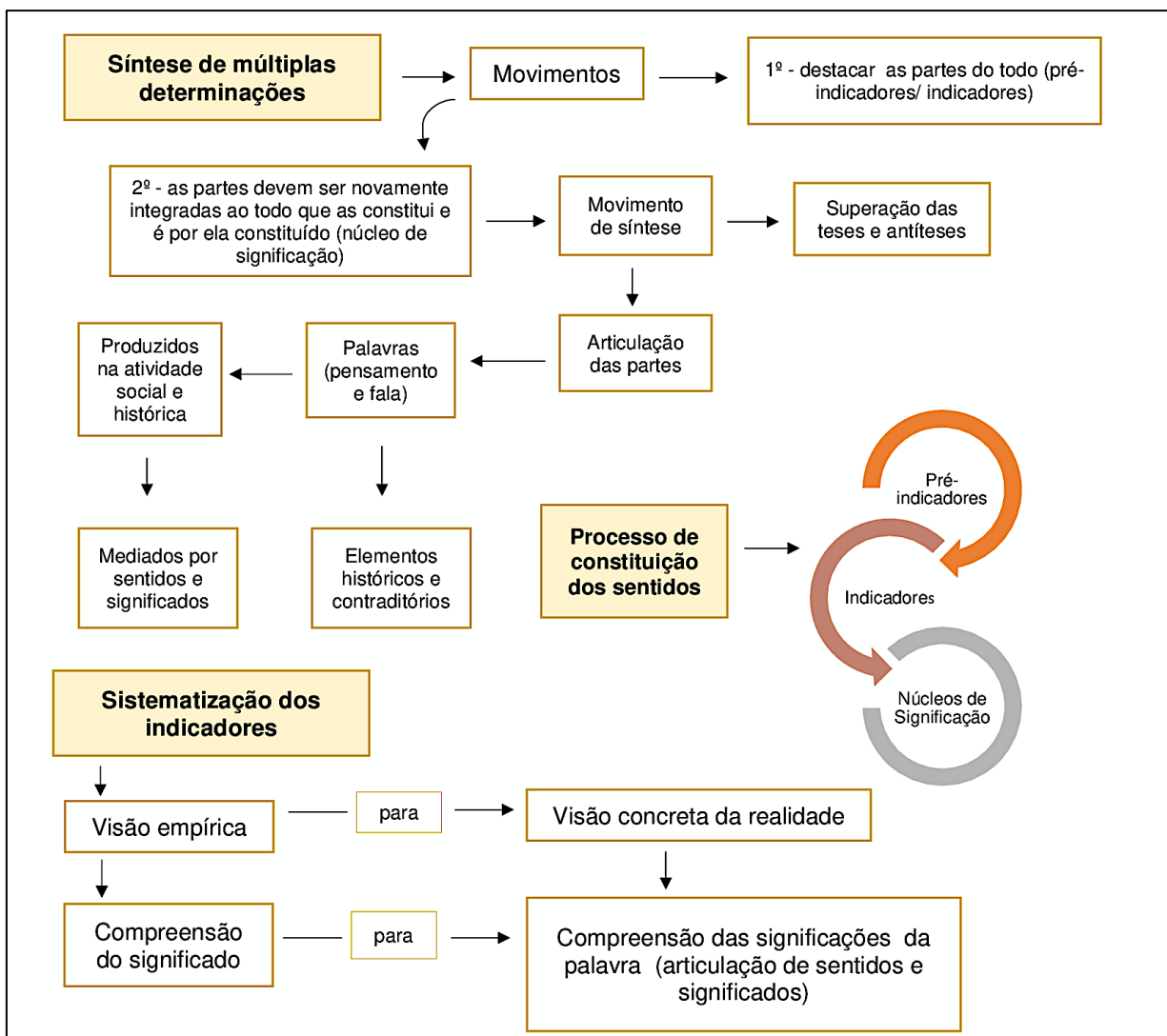


**Figura 8 – Núcleos de significação**



Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

**Figura 9 – Síntese de múltiplas determinações**



Fonte: Gráfico construído pelo autor e revisado por Fábio Alves Gomes

### 3.6.2 Linha do tempo

No tempo contemporâneo a simples consulta que fazemos ao calendário parece não despertar o interesse de conhecer a história de construção desse objeto e temos a sensação de que ele sempre existiu na história da humanidade. A sensação do passar do tempo sempre existiu e está presente em todas as sociedades humanas, por isso, a concepção de tempo e suas marcações ganharam sentidos diversos devido à manifestação cultural de cada povo.

Inicialmente a humanidade, de forma geral, percebia o ciclo de alternância do dia e da noite, das estações e da luação, formando uma concepção de tempo cíclico que se renova a cada período de tempo. A passagem dos dias representa uma organização natural da vida em que a observação desses fenômenos deu aos povos a compreensão e o conhecimento necessários para organizar a vida social e religiosa.

Segundo Jacques Le Goff (2003), o calendário é um objeto científico, cultural e religioso. A observação do homem à passagem do tempo cíclico lhe permitiu desenvolver a agricultura, formando sociedades mais sedentárias. Os núcleos sociais se estabelecem por meio da organização do trabalho respeitando os períodos de plantação e colheita e estas são ligadas aos marcos religiosos dos ritos e celebrações. A complexidade da organização social possibilitou o nascimento da astrologia como ciência que buscará através dos cálculos matemáticos precisar a alternância do tempo.

Le Goff (2003) define o calendário como um *instrumento de poder*, pois oferece ao homem o controle do tempo e oferece aos detentores do poder a forma de controlar os homens. Assim Le Goff (2003, p. 478) escreveu:

A conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como, numa sociedade, a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é um elemento essencial do seu poder: o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos do poder.

A construção do calendário tem implicações na construção da identidade e no estabelecimento do poder. Esta identidade está ligada ao povo que construiu o calendário, com base nas determinações materiais e imateriais. O poder estabelecido, seja religioso ou civil, tende a instituir oficialmente o calendário como força controladora e organizadora da vida social. Esse controle só se efetivará se os

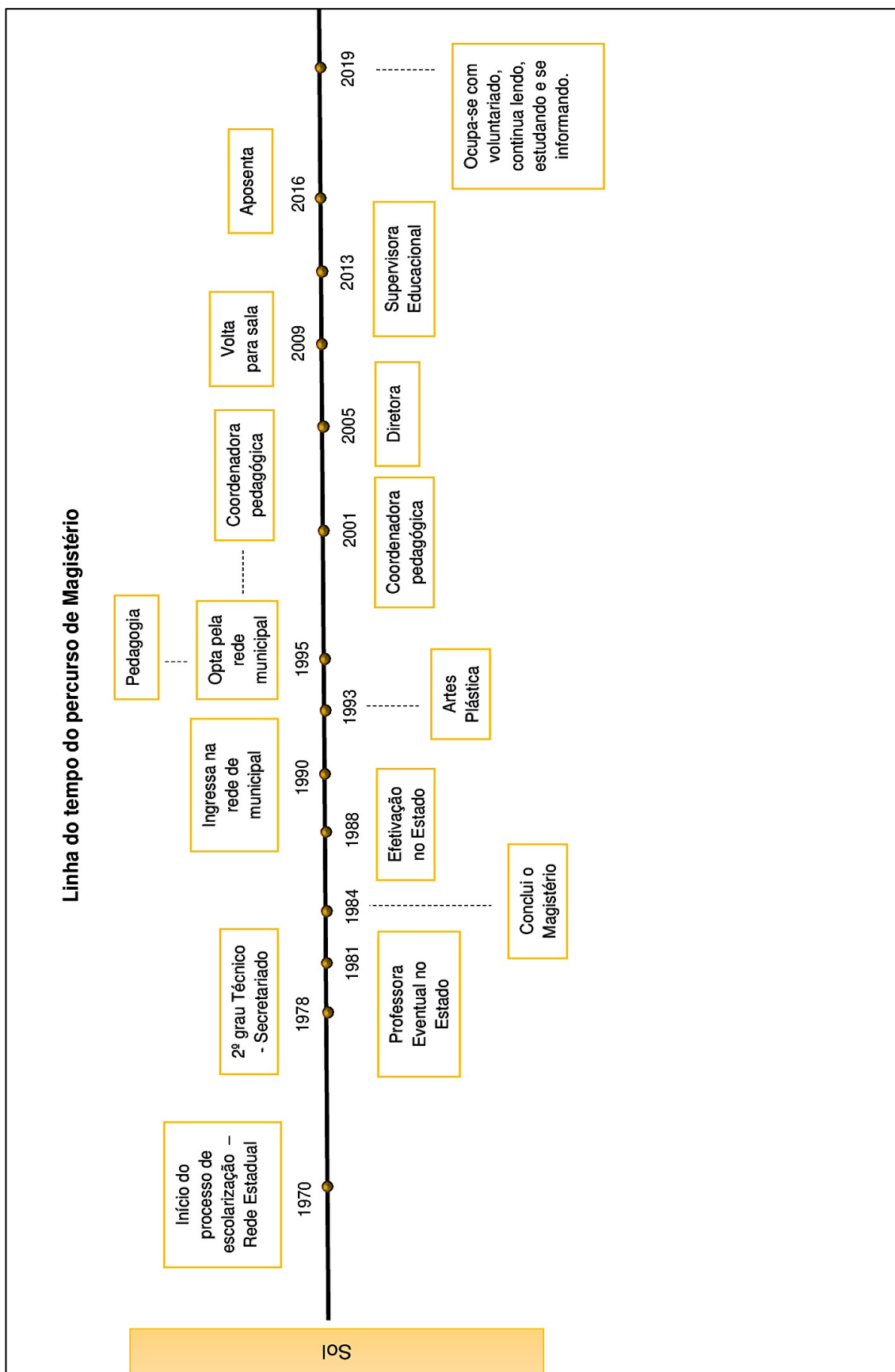
detentores do poder respeitarem a própria organização popular de ritos e festas, pois toda a tentativa de imposição que vá de encontro com a tradição perde força e centralidade.

A História como ciência ajudou a organizar os grandes acontecimentos da “humanidade” em ciclos de 100 anos denominados por séculos. A construção de uma linha do tempo como forma de organizar os marcos históricos em um *continuum* movimento de eventos. Essa maneira tradicional de pensar a história, linear, constrói interpretações que não levam em consideração o processo histórico.

A construção das linhas do tempo da Educação nas três esferas de poder e da própria entrevistada apoiaram as análises dos núcleos. É necessário ressaltar que não adotamos à ideia de linearidade, mas a perspectiva de compreender o problema de estudo em seu movimento e totalidade, para o qual a elaboração de linhas do tempo podem ser úteis para melhor explicitar as relações que se dão entre instâncias distintas, mas dependentes uma da outra. Para se compreender mais amplamente o passado é preciso tomá-lo pela perspectiva do presente, conforme afirma Bloch (2001, p. 67).

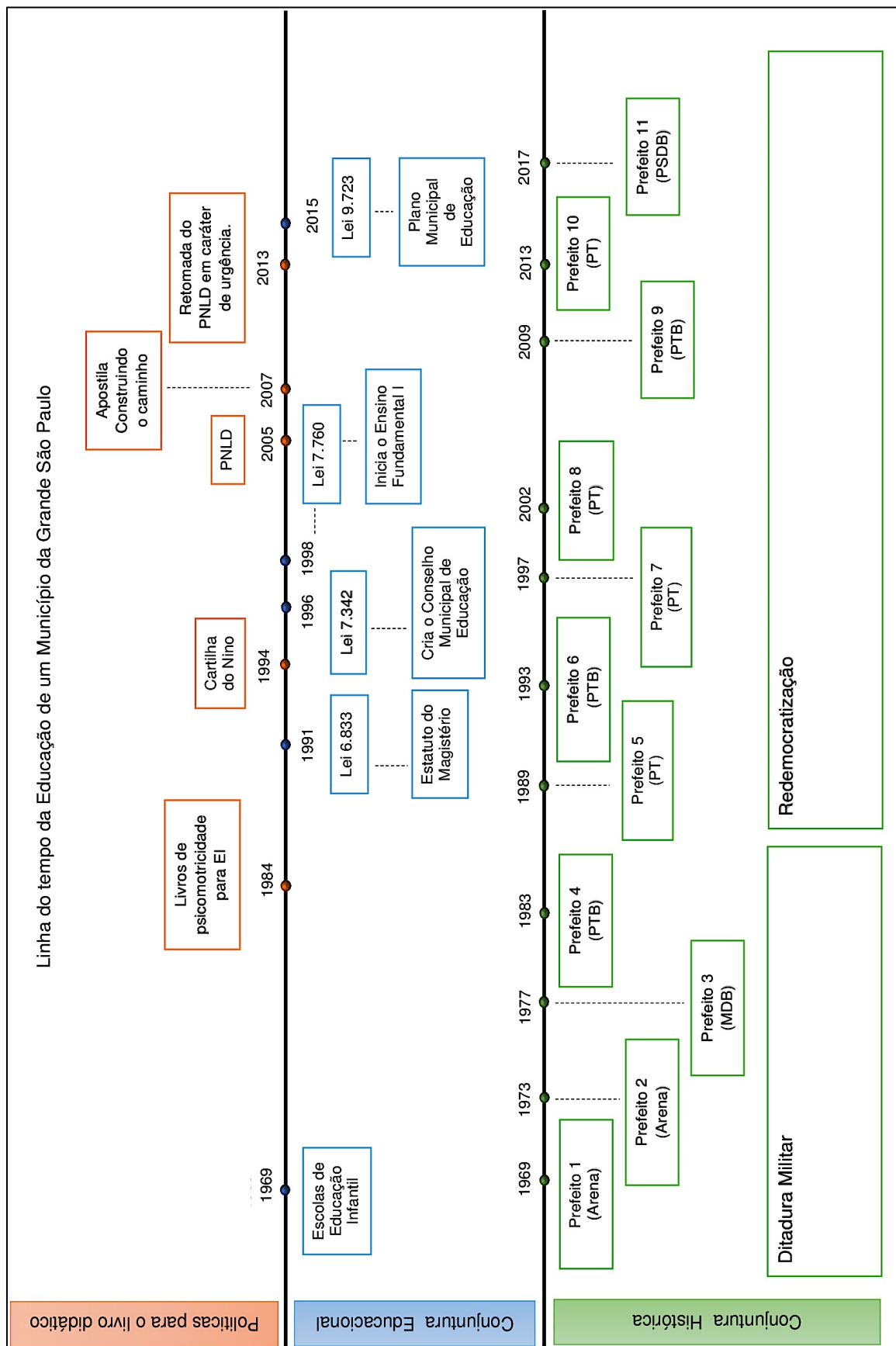
Para interpretar os raros documentos que permitem penetrar nessa brumosa gênese, para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje. Pois apenas ela dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir.

Figura 10 – Linha do tempo: Sol



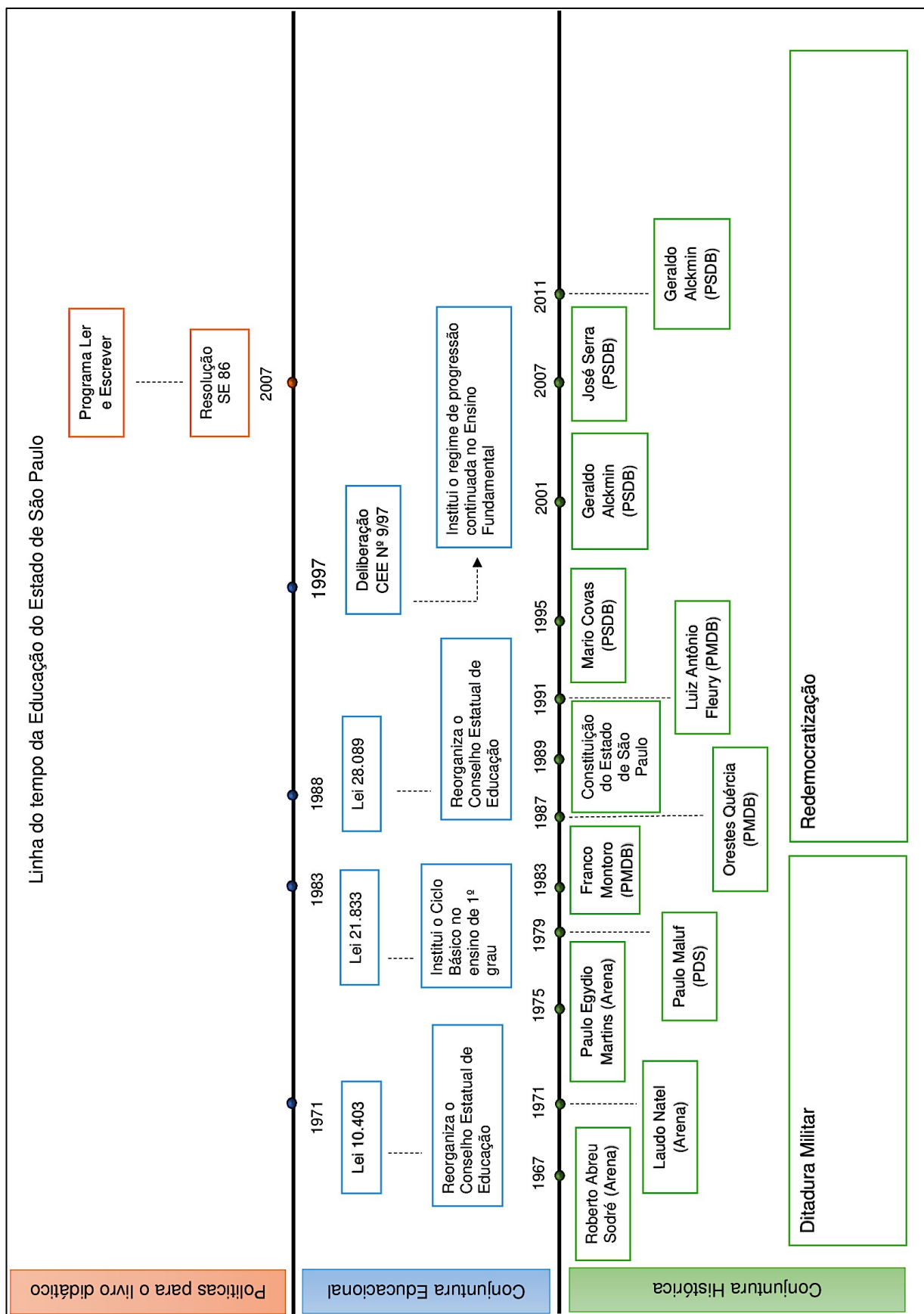
Fonte: Gráfico construído pelo autor

Figura 11 – Linha do tempo: Município da Grande São Paulo



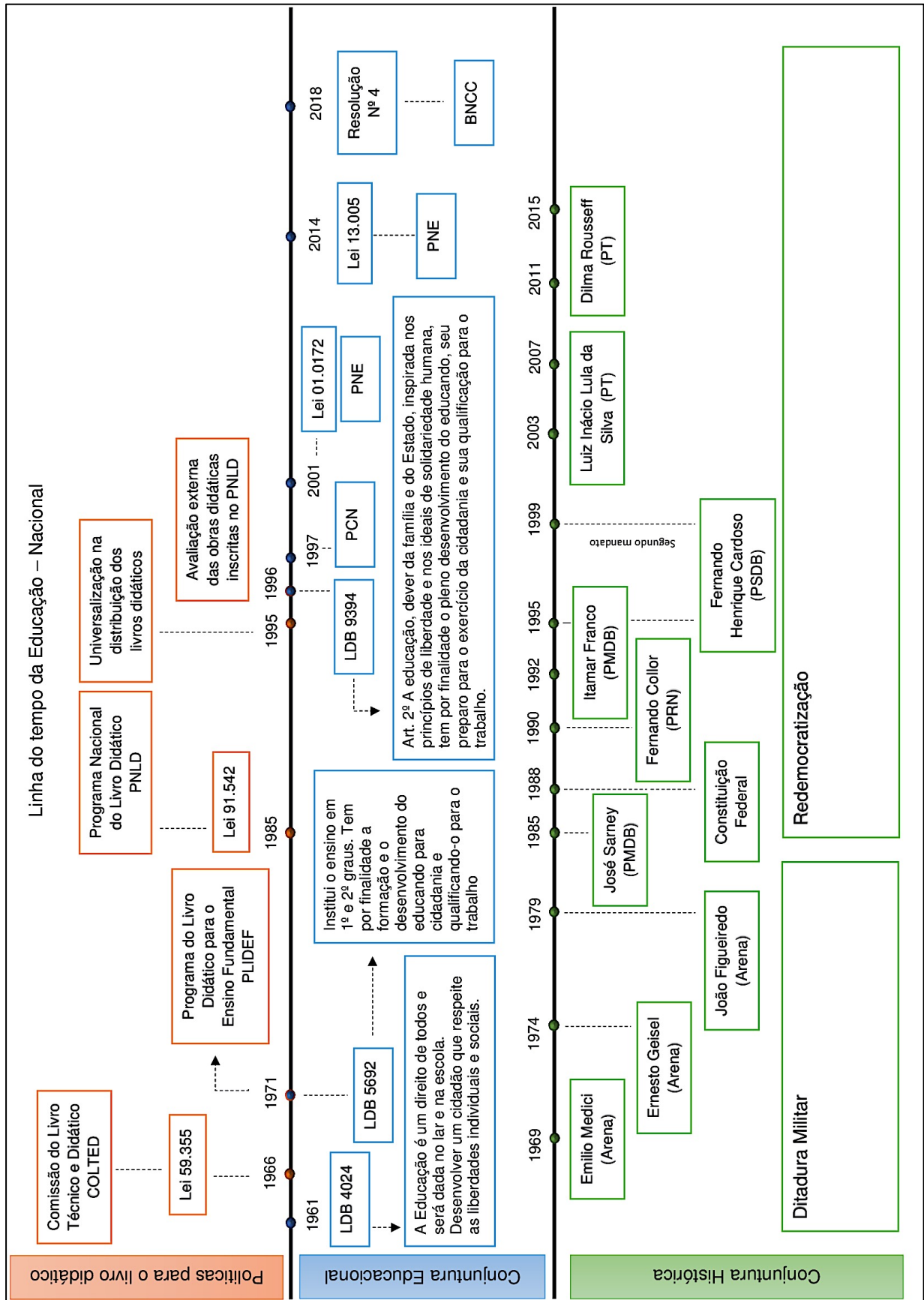
Fonte: Gráfico construído pelo autor

Figura 12 – Linha do Tempo: Estado de São Paulo



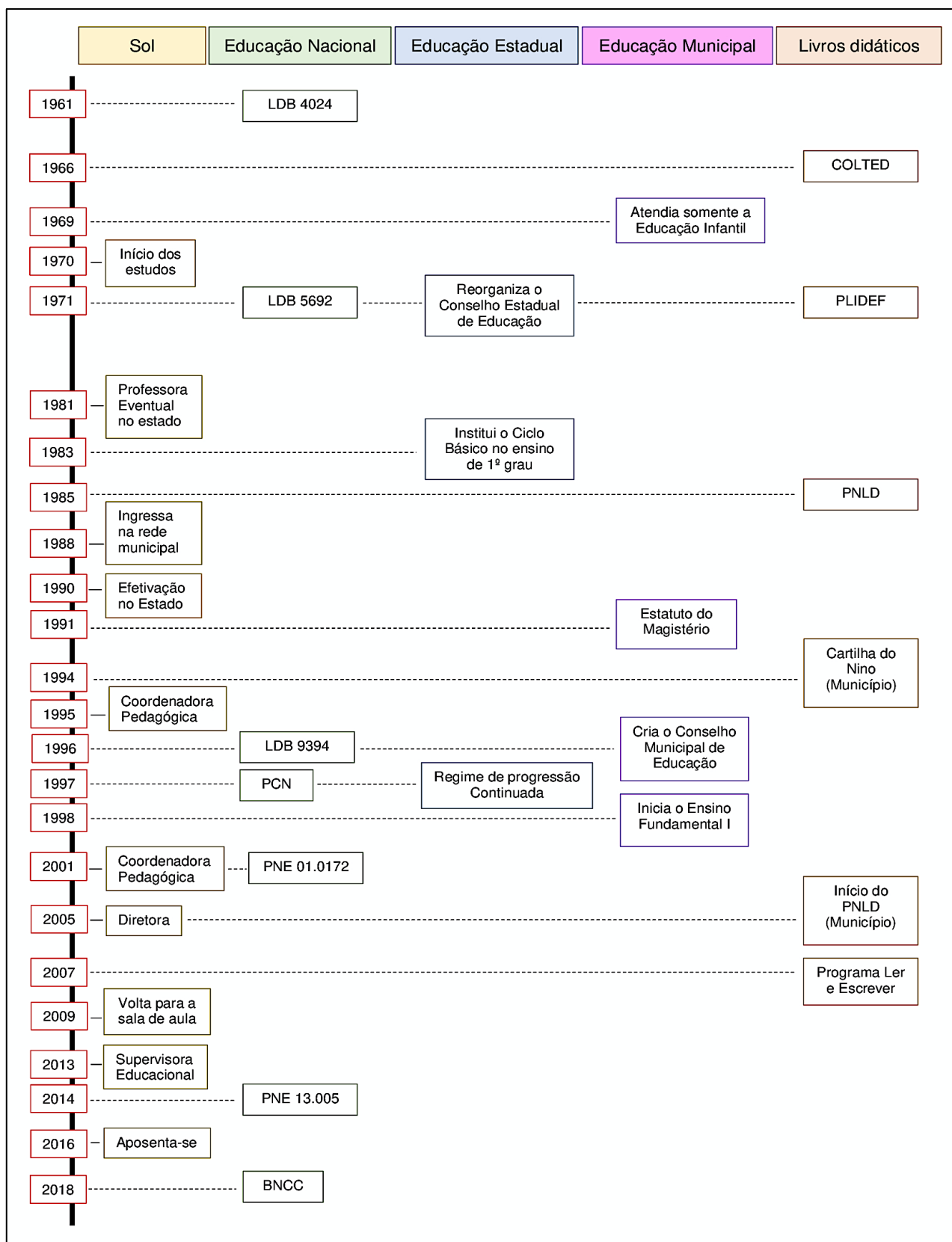
Fonte: Gráfico construído pelo autor

Figura 13 – Linha do Tempo: Nacional



Fonte: Gráfico construído pelo autor

Figura 14 – Síntese da linha do tempo



Fonte: Gráfico construído pelo autor

## 4. Análise

Sol, nome fictício que ela mesma escolheu, é uma professora aposentada, que teve em seus 34 anos de carreira no magistério um percurso profissional que a fez vivenciar diferentes funções dentro do espaço escolar e, também, na Secretaria de Educação.

A professora iniciou sua carreira na rede Estadual de Educação sem formação específica na área, mas foi admitida em caráter temporário para atuar em sala de aula e, como ela mesmo disse, “se apaixonou pela sala de aula” e não saiu mais da educação. Essa vivência em sala de aula a fez optar pelo Magistério, na época um “curso técnico”, mas que lhe deu a possibilidade de prestar concursos públicos e, assim, tornar-se servidora pública, tanto no Estado como no Município onde reside. Mais tarde optou por permanecer somente na rede municipal.

Sol foi uma professora que não deixou de estudar. Ela fez dois cursos superiores: o primeiro em Artes Plásticas e, depois, Pedagogia. Também participava ativamente das formações propostas pela rede municipal.

O trabalho na rede Municipal de Educação constituiu sua maior experiência profissional. Foi nesta rede que ela pode ocupar diferentes cargos da gestão educacional, tendo sido por duas vezes Coordenadora Pedagógica e Diretora de Unidade Escolar. Antes de se aposentar, ela trabalhou diretamente na Secretaria de Educação, no cargo de Supervisora Educacional.

### 4.1 Núcleos de significação

Após a leitura e análise da entrevista com Sol foram construídos os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação que permitem apreender as significações produzidas por nossa entrevistada.

No Apêndice E há um quadro que apresenta os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação. A partir da análise da entrevista com Sol foram construídos três núcleos de significação. São eles:

**Núcleo 1 – Entre idas e vindas uma educadora em constante movimento – “*Eu acho que respirei educação durante todo o meu percurso*”**

Os indicadores que compõem este núcleo são: 1) Assumir o papel de educadora é colocar-se em movimento, é transformar-se; 2) Entre idas e vindas, um movimento que constitui Sol “outra” professora; 3) A relação interpessoal com docentes e alunos: entre conflitos e vínculos.

**Núcleo 2 – Entre ausências e existências: o livro didático no percurso de uma professora** – *“Eu acho que ele é a ausência do planejamento! Acho que a melhor maneira de dizer o que é um livro didático é a ausência de um planejamento”*.

Dois indicadores compõem este núcleo: 1) Livro didático no percurso profissional: de primordial a recurso; e 2) Entre ausências e existências: o planejamento do professor e o conflito com o livro didático.

**Núcleo 3 – A arbitrariedade e a democracia no processo de escolha do livro didático** – *“Quando você é nova, você não tem vez mesmo, nem voz, e você percebe mesmo que não tem muita coisa”*.

*“E na direção foi quando eu vivi o momento não da minha escolha de livro didático, mas de orientar o grupo [de professores]”*.

## **Análise dos núcleos**

### **4.1.1 Núcleo 1 – Entre idas e vindas uma educadora em constante movimento – “eu acho que respirei educação durante todo o meu percurso”**

Este núcleo pretende mostrar o percurso de uma professora que, em seus 34 anos de trabalho, ocupou diferentes cargos na educação e de que maneira essas vivências, forjadas nas relações que ela estabeleceu com educandos, outros professores e gestores, contribuíram para a transformação das suas práticas e a constituíram como educadora, como uma educadora em movimento.

Os indicadores que compõem este núcleo são: 1) Assumir o papel de educadora é colocar-se em movimento, é transformar-se; 2) Entre idas e vindas, um movimento que constitui Sol “outra” professora; 3) A relação interpessoal com docentes e alunos: entre conflitos e vínculos.

#### **Indicador 1 – Assumir o papel de educadora é colocar-se em movimento é transformar-se**

A historicidade está presente em todo o relato, pois as mediações históricas e sociais permeiam as ações que Sol teve ao longo de sua carreira no magistério. Por isso, optamos por construir linhas do tempo, contemplando o panorama histórico, educacional e as políticas públicas para o livro didático nas três esferas de poder: nacional, estadual e municipal; assim como a linha do tempo que retrata o percurso de Sol, como instrumento de análise, para que se possa perceber mais claramente as confluências desses marcos.

Segundo a linha do tempo de Sol, seu processo de escolarização iniciou-se nos anos de 1970. Passou todo esse período até a sua formação docente por uma educação que tinha a finalidade de desenvolver e qualificar o educando para o trabalho.

Todo o seu período escolar como aluna se deu durante a ditadura civil-militar.

Inicialmente Sol não manifestou interesse pela educação, pois havia se formado primeiro como técnica em secretariado. No entanto, a conjuntura econômica, política e social do início da década de 1980 não favorecia a possibilidade de emprego, conforme nos relata a entrevistada. Essa conjuntura levou Sol a ter a experiência de ser professora, que foi fundamental para que ela optasse pela educação.

Ao vivenciar a sala de aula, Sol encontrou a sua identidade como professora, fazendo com que ela buscasse a formação adequada, na época, ao entrar para o curso de Magistério. O seu início como professora, mesmo sem qualificação específica, foi possível porque, segundo ela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, permitia que ela pegasse licenças de até 15 dias, como consta em seu relato.

Ciampa (2005) fala da identidade como metamorfose, ou seja, identidade é processo, movimento, transformação. Sol, em seu relato, revela que a sua identidade como professora não é estática, está em movimento e caminha na direção emancipatória.

Ela percebe a contradição, que se manifesta nas palavras “flutuando” e “andando”, quando ela substitui esta por aquela. A primeira remete a uma professora que segue o fluxo, que é levada passivamente pela história. Ao negar a palavra flutuando, ela afirma que pesquisava e andava junto com a educação e, dessa forma, marca uma posição

*“O Brasil teve uma greve muito grande, os movimentos trabalhistas, estudantis, eles ganharam força, mas o país passava por uma crise muito grande, sobretudo na parte do emprego”.*

*“Para você ter uma ideia, eu vivenciei a sala de aula, para mim foi tão bom! Porque, assim, se não tivesse gostado, e dizer ‘não é para mim, não consigo dar aula’, vou fazer qualquer outra coisa da minha vida, mas não, eu me apaixonei pela sala de aula e fui para o magistério e daí eu não sai mais”.*

*“Que até 15 dias você pode pegar uma licença’ e foi por aí que eu entrei em 1981 e comecei sendo substituta. No outro ano eu comecei o meu magistério.”*

*“Quando eu era professora da rede estadual eu tinha um percurso, por isso, eu falei inicialmente que eu passei por todos os caminhos que a educação percorreu, porque eu fui flutuando, flutuando não! Eu fui pesquisando, eu fui andando junto com ela, entendeu?”*

ativa dentro do processo no qual ela se constitui como educadora.

O processo de transformação das práticas pedagógicas é lento e marcado por contradições e superações, pelos pares dialéticos: tradicional e contemporâneo, dimensões objetivas e subjetivas, novas bases teóricas e práticas consolidadas do professor em sua prática docente. Assegurar-se em práticas tradicionais era por considerar a realidade material do trabalho realizado com os alunos, na medida em que esta era a maneira como ela sabia alfabetizar bem. O que estava sendo estudado, aquilo que era contemporâneo, estava em processo de desenvolvimento num nível mais subjetivo, estava nas ideias advindas dos estudos, das pesquisas, mas que ela não tinha suficiente domínio para pautar suas ações em sala de aula, a partir dessas novas concepções. Sua fala marca a responsabilidade e o compromisso que ela estabelece com a aprendizagem de seus alunos.

Todavia, as formações precisaram ser também objetivadas com práticas que podiam ser compartilhadas, seja pelas trocas entre os docentes ou pelas publicações em revistas que evidenciavam as ações pedagógicas dos professores.

Os processos formativos, estudos e práticas levam-na a mudar, isso é processo, movimento, que não é circular, mas dialógico. Podemos perceber que o movimento para Sol se traduz em um par dialético objetividade/subjetividade, que dão significado à sua transformação, pois tudo aquilo que aprende com as pesquisas e com o outro se subjetiva em novas formas de compreender os alunos, a escola e a

*“Eu me via presa a conceitos mais tradicionais e num conflito tamanho com tudo que era mais contemporâneo”.*

*“Eu sempre fui muito turrona, por que eu comecei com a família sílabica, porque era onde eu me sentia segura, porque eu sabia o tamanho do buraco que eu podia causar na vida daquelas crianças se eu fosse por uma base que não me era muito conhecida, então, assim, eu tinha noção, mas não sabia como começar o trabalho com eles porque não tinha um trabalho, uma formação boa”.*

*“... a minha prática de sala de aula foi mudando à medida em que eu fui estudando, as minhas turmas foram ficando diferentes. Lógico, a minha maneira de enxergar a sala de aula começou a ficar mais crítica, a gente acaba tendo a observação, ela fica muito mais aguçada, porque você começa estudar, você começa a dar sentido naquilo que você faz”.*

*“(...) daí começou uma coisa a conversar com a outra, porque a sua mudança de postura ela vai acontecendo no processo, ela vai acontecendo com as suas vivências, ela vai acontecendo com as suas pesquisas”.*

educação e, em especial, sua prática pedagógica. A prática concretiza os seus estudos, ou seja, objetiva o aprendido. As suas falas revelam muito desse movimento.

As significações produzidas por Sol a respeito de seu processo de mudança como educadora permite inferir que os sentidos produzidos revelam que esse processo de transformação se dá nas relações estabelecidas por ela com o outro, pois é nessa relação que teoria e prática se fundem.

## Indicador 2 – Entre idas e vindas um movimento que constitui Sol como “outra” professora

Ao analisarmos o percurso de vida na linha do tempo de Sol podemos perceber que a partir de 1995 ela começou a ocupar outros espaços dentro da escola.

O par dialético “idas e vindas” nos traz novamente a ideia de movimento e é esse ir e vir que a constitui como uma outra professora. Esse movimentar-se pela rede, estando ora na sala de aula, ora na gestão escolar, permitiu-lhe sair da particularidade da sala de aula para conhecer a dinâmica da escola como um todo. No entanto, ela sempre volta para a particularidade da sala de aula, que é a base real da educação escolar, mas sem perder a visão sobre a totalidade que é a escola.

Essa “outra professora” se constituiu a partir das relações estabelecidas com outros profissionais, com outras escolas, com grupos distintos com histórias e culturas próprias, que amplificaram a sua visão sobre a educação, sobre a escola. Sol, ao sair da particularidade da sala de aula, seu espaço principal de atuação, vai compreendendo a totalidade da instituição escolar, objetivando a escola como um local concreto de múltiplas relações.

As idas e vindas se constituíram como processos dialógicos entre os papéis de professora e coordenadora pedagógica; professora e diretora; professora e supervisora educacional. As vivências construídas na sala de aula mediaram as suas atuações nas diferentes funções que ocupou na escola, ou mais precisamente nos seus diferentes

*“Eu comecei nas idas e vindas, ora eu era professora, ora eu estava em algum lugar na gestão escolar; então, essas idas e vindas também compuseram uma outra professora”.*

*“Mas, depois, engraçado, não tem como dizer para outro professor que é fácil ou não se você não viveu; então, assim, esta interface sala de aula e gestão que eu tive na minha caminhada ela acabou auxiliando por conta disso...”*

papéis, ou seja, as soluções encontradas aos problemas que surgiram nos contextos de aprendizagens das crianças mediaram o diálogo com professores em sua atuação como gestora.

As significações produzidas por Sol a respeito dos diferentes momentos vividos em sua carreira sinaliza que o mais importante nesse processo de ir e vir é que ela não perdeu sua identidade como professora, pois olhando atentamente a sua narrativa, percebemos que toda vez que ela fala sobre as idas e vindas primeiro vem a sala de aula e depois vem a gestão. Na perspectiva de Ciampa (2005), Sol sofre metamorfoses emancipatórias, mantendo assim a mesmidade.

Entretanto, embora Sol fale em “idas e vindas”, o que daria a ideia de uma certa circularidade, na verdade este é um processo de devir, de metamorfoses que a fazem caminhar para novas aprendizagens, para a superação constante de sua prática. São, portanto, metamorfoses emancipatórias.

### Indicador 3 – A relação interpessoal com docentes e alunos: entre conflitos e vínculos

São as relações sociais que nos constituem histórica e culturalmente. O espaço escolar revela aspectos particulares que determinam as relações sociais constituídas nesse local. Ao mesmo tempo, a escola reflete o todo social.

Esses aspectos da realidade também compõem a identidade dos docentes, o que não foi diferente para Sol, e isso ela vai revelando aos poucos ao longo da conversa. Ela vai nos mostrando de que maneira as relações foram sendo tecidas no percurso de sua carreira no magistério.

As significações produzidas a respeito dos vínculos constituídos no espaço escolar, sendo com os alunos ou colegas de profissão, carregam uma força muito grande, não apenas como um esforço, mas como determinação. Podemos analisar que os significados produzidos revelam uma profissional dedicada, que mergulha em seu trabalho, porém, essa dedicação ao trabalho pode ter afetado a sua vida pessoal como nos revela em suas falas.

A conjuntura histórica da ditadura civil-militar constituiu uma mentalidade coletiva e individual que permitiu moldar práticas pedagógicas baseadas na ideia de ordem e de contenção dos corpos, para que se estabelecesse a aprendizagem. Sol relata que na escola havia “pessoas muito rígidas”, não eram posturas rígidas, eram pessoas rígidas, que no trato com os alunos se distanciavam deles, não permitindo que se criassem vínculos. Nesse ponto ela nega veementemente se tornar uma professora com essa postura, com esse distanciamento dos alunos. Em

*“Eu sempre fui muito ligada no meu trabalho. Eu não desligava!”*

*“Isso não é bom, a gente aprende a duras penas...”*

*“Eu via pessoas muito rígidas! Sabe, eu falava assim, eu não, um dia eu não quero ser um professor assim! Eu não quero! Não quero! Não quero! E realmente não fui. Eu tinha, não era coisa assim da amizade, aquela coisa assim, era vínculo!”*

sua entrevista, fica evidente a importância das relações interpessoais para ela, pois estas carregam em si o fator da mudança de postura que só se realiza na relação com o outro. Desta forma, as relações são compreendidas por ela como um momento de troca profunda e que tenha significado para ambos.

O ser humano constitui-se histórica e socialmente a partir das vivências por ele estabelecidas em suas relações sociais, presentes em seu tempo e que determinam seu modo de agir e pensar. A pessoa rígida, como nos fala nossa entrevistada, apresenta em seu agir uma postura tecida nas relações que vivenciou ao longo de sua vida. Sol vivenciou, como professora, o período de transição democrática, no qual o coletivo social organizou-se para pôr em movimento ações que levassem à abertura democrática e, ao mesmo tempo, ela singulariza esse movimento democrático, objetivando uma professora democrática e que prioriza as relações humanas como base para a transformação.

O espaço escolar também se revelou um lugar de conflitos nas relações interpessoais, como poderemos observar nas falas de Sol:

Podemos apreender que o diálogo, aquele que é mediador das ideias e das construções coletivas e individuais, é uma instância importante para Sol, pois é por meio dele que ocorrem as trocas, ou seja, a base para a mudança. Quando a escola se torna um lugar do não diálogo, do “não ter vez e nem voz”, ela perde seu potencial criador e unificador e imobiliza seus atores dentro das suas

*“Num dado momento a gente passa isso para os nossos alunos, para ver o quanto é importante, o quanto somos importantes, enquanto seres humanos, para essas crianças, não digo por modelo, não modelo, mas a troca que você faz, não uma troca inócua, mas uma troca que tenha realmente um significado”.*

*“E eu me lembro que na atribuição, foi muito interessante, porque percebia muitos sorrisos irônicos nesta 5ª série A e não sabia o porquê. E a diretora foi também irônica ela fez assim, ‘você vai saber o porque é A’. (pausa) Eu fiquei tão chateada que no final de uma atribuição, da atribuição chamei uma professora e falei assim para ela ‘você que tem tempo aqui você poderia me explicar o que que é este A?’ Ela fez assim: ‘Atrasado!’ Quando ela falou atrasados, assim, sabe, meu chão abriu, porque eu era professora da EMEI ao lado e a gente já estava com práticas diferenciadas em sala de aula”.*

particularidades, ou seja, a escola perde sua função quando não permite que o outro tenha voz. O não ter voz para Sol a imobiliza dentro da escola por não conseguir estabelecer relações produtivas e respeitadas. No entanto, na sala de aula, ela tem a clareza do desafio que enfrenta junto àqueles alunos considerados atrasados e apartados da escola. Sua fala pode indicar que tanto os alunos como a professora nova tinham um tratamento de exclusão dentro da escola.

Podemos concluir que o vínculo com os alunos e a parceria estabelecida com os demais docentes são parte de um processo que coloca Sol em movimento. E foram as relações que ocorreram no espaço escolar que provocaram a sua transformação como educadora, como “outra professora”, da mesma forma que a falta do contato com o outro a imobiliza.

*“...eu dava aula lá no fundo da escola, não era só o A de atrasado, era uma sala que era um apêndice da escola”.*

**4.1.2 Núcleo 2 – Entre ausências e existências: o livro didático no percurso de uma professora – “Eu acho que ele é a ausência do planejamento! Acho que a melhor maneira de dizer o que é um livro didático é a ausência de um planejamento”.**

Neste núcleo discutiremos de que maneira o livro didático entra na vida da professora e a acompanha durante o seu percurso na educação. Serão analisadas as significações constituídas pela professora Sol sobre o livro didático a partir das relações estabelecidas com ele e com seu uso.

Dois indicadores compõem este núcleo: 1) Livro didático no percurso profissional: de primordial a recurso; e 2) Entre ausências e existências: o planejamento do professor e o conflito com o livro didático.

**Indicador 1 – Assumir o papel de educadora é colocar-se em movimento, é transformar-se**

Analisando o percurso de Sol é possível observar que a sua primeira experiência na educação foi como professora eventual em uma escola estadual, em 1981. Depois, em 1988, ela ingressa na rede municipal de sua cidade e, em 1990, efetiva-se como professora no Estado; mas, 5 anos mais tarde se exonera, optando pela rede municipal. Nesse percurso, no qual passou por diferentes escolas e redes, cada qual com suas histórias e organizações distintas, Sol diz que “teve momentos diferenciados com o livro didático”.

Nota-se que nessa época a discussão sobre o planejamento pedagógico não era hábito na realidade escolar. Como afirma Bittencourt (2008, p. 23), “a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído”. Ou seja, o poder estatal será responsável por regular e controlar os

*“Porque, assim, a minha primeira vivência que tive de professora foi na rede estadual entrei numa sala sem planejamento, sem absolutamente nada, as crianças tinham um livro, então talvez seja aí onde o professor pega tanto aquela coisa assim, o livro, o livro! Porque o planejamento não era levado de uma maneira séria, substancial, parte do currículo, sabe, essencial para o percurso daquela sala, do próprio professor, dele ir e vir com aquele planejamento. Não existia isso Emerson. Por isso que me agarrei tanto ao livro didático.*”

conhecimentos ensinados na escola e, assim como falam Bittencourt (2008) e Silva (2012), o livro didático assume a função de formar e orientar a prática docente. Então, toda didática, todo o conhecimento, toda ação pedagógica são regulamentados pelo Estado e o livro didático é a expressão desse controle, pois nele estão os saberes que são considerados necessários para o projeto societário de quem está no poder.

No imaginário coletivo dos participantes da escola, o livro didático “é o portador dos saberes escolares” (Munakata, 2016, p. 123). Nesse período histórico, a concepção que se tinha de aluno o colocava como um agente passivo, receptor dos conhecimentos, enquanto o professor era quem detinha esse saber. Esses conhecimentos estavam presentes nos livros didáticos, que sintetizavam em suas páginas os saberes que, segundo os formuladores das políticas educacionais, os estudantes deveriam aprender e, dessa forma, tornar-se cidadãos qualificados para aquele projeto de sociedade.

Nessa perspectiva, não havia a necessidade de haver espaços de discussão sobre as práticas pedagógicas dentro da escola, já que o controle era a meta e era realizada pelo estado. Sol conhece essa característica do livro didático e a revela quando fala sobre o que ela considera ser um livro didático.

O professor se apega ao livro didático como seu principal instrumento de trabalho, pois é ele que materializa os conhecimentos e as ações pedagógicas prescritas, objetivando, dessa forma, o trabalho do professor. O professor, ao entrar em uma

*“Dependê muito do ponto de vista do autor que o escreve, eu acho que o livro didático ele tem um percurso, ele deve ter sido escrito, eu não sei, eu nunca fiz um exame, uma análise a fundo de quais foram os primeiros livros didáticos que surgiram, mas deve ser, logicamente, que a nossa sociedade pautada, patriarcal, branca, os homens estudavam, enfim, então todos esses, esses documentos eles eram escritos a partir dessas necessidades, de saberes que se julgavam necessários”.*

sala de aula sem experiência, o livro didático se apresenta como caminho possível para realizar o trabalho pedagógico. No relato de Sol podemos ainda perceber que ela se apegou ao livro didático porque ele foi, naquele momento, o único interlocutor entre ela e seus alunos.

O conflito tradicional/contemporâneo é retomado na narrativa de Sol, quando na rede municipal inicia-se o Ensino Fundamental I em 1998. Apesar de sua experiência com o antigo Primeiro Grau na rede estadual e as formações de que já havia participado, ela ainda não tinha uma base sólida para trabalhar com a alfabetização. Havia nesse momento uma urgência real, material, “as crianças estavam lá”, em detrimento da construção coletiva dessa prática a partir do “discutir juntos”. Sol tem clareza que a objetividade da sala de aula, a aprendizagem das crianças, não caminhava junto as discussões dentro de uma rede. E, naquele momento, ela optou por uma base que lhe era conhecida e possível: “eu vou trabalhar com a família silábica”, embora ela tente se desvencilhar da figura tradicional da cartilha: “eu não era a Caminho Suave, nem outras cartilhas”, no entanto, era necessário caminhar por uma base conhecida e que lhe desse segurança.

*“E eu briguei muito porque não tinha livro didático. Aí como eu briguei! Meu deus do céu! (...) Porque assim, todo mundo pegou, mas a gente vai começar de onde? (...) a gente vai começar a discutir juntos, mas as crianças estão aqui! Não dá para fazer a discussão e manter o planejamento nutrido, porque as discussões com os professores, com uma rede, e que você tem experiência nisso, elas não caminham na mesma velocidade da aprendizagem da criança. O aluno está lá todos os dias às 7h da manhã, e ele está esperando alguma coisa, nem que seja para o professor falar bom dia. Enfim, eu falei, olha gente, eu vou trabalhar com a família silábica! E eu trabalhei! De uma maneira não assim, Caminho Suave, eu não era a Caminho Suave, nem as outras cartilhas, mas a gente buscava onde a gente encontrava”.*

*“Eu sempre fui muito turrona, por que eu comecei com a família silábica, porque era onde eu me sentia segura, porque eu sabia o tamanho do buraco que eu podia causar na vida daquelas crianças se eu fosse por uma base que não me era muito conhecida, então, assim, eu tinha noção, mas não sabia como começar o trabalho com eles porque não tinha um trabalho, uma formação boa”.*

Analisando as relações que a Sol estabeleceu com o livro didático ao longo do seu percurso é possível apreender o movimento de transformação que esse instrumento pedagógico passou.

Há, em princípio, uma relação intensa, pois o livro didático é compreendido como um currículo que estrutura e baliza o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. O livro didático é significado como um instrumento de trabalho que dá segurança frente aos alunos em sala de aula, pois ele determina quais são os conhecimentos que a professora precisa trabalhar.

A relação de Sol com livro didático vai se transformando. A partir das mediações concretizadas pelas formações, o livro didático deixa de ser o responsável primordial da aprendizagem dos alunos e passa a ser um recurso do professor. As significações produzidas nos indicam que a professora passa a organizar de maneira mais ativa os processos pedagógicos a partir da observação e da leitura que faz a respeito dos seus alunos, ou seja, a passividade engendrada pelo livro didático vai deixando de existir para Sol.

*“Mas, a relação [com o livro didático] ela começou... ela se transformou... ela deixou de ser primordial, visceral, tipo aquela ‘se eu não tiver o livro didático eu não sei o que eu vou dar hoje’. Mas por quê? Isso na época era a questão da ausência do planejamento, então, assim, quando eu recebia um planejamento pronto eu não sabia como fazer um planejamento; porque, assim, é... Saudação, estava escrito, boa tarde, primeira atividade, segunda atividade, terceira atividade, e aí estava escrito Psicomotora é... Brincadeira é... Psicossocial, sei lá o que é aquilo! Eram essas coisinhas, esse quadradinho que vinha pronto e que não era o parâmetro de planejamento (pequena pausa). Por isso, a rede começou a investir em formações e nesta formação a gente foi mudando e a gente foi elevando o planejamento para um patamar e o livro didático enquanto recurso”.*

*“é um livro que conversa mais com o professor do que com o próprio aluno”.*

## Indicador 2 - Entre ausências e existências: o planejamento do professor e o conflito com o livro didático.

Nesta pesquisa consideramos o planejamento como uma ação reflexiva do professor que atua na realidade concreta da escola e da comunidade na qual está inserido, desenvolvendo as atividades pedagógicas a partir do diálogo com seus pares (DIAS, 2017).

A relação com o livro didático se transforma a partir do momento em que a professora começa a se aproximar e se apropriar do que é o planejamento. Nesse sentido, ela passa a ter controle sobre o processo de ensino-aprendizagem. A aproximação com o planejamento se efetiva na rede municipal, pela articulação entre formações externas e discussões internas com o grupo docente da rede para compreender o funcionamento do planejamento e, dessa forma, o livro didático, quando este entrou na rede pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), tornando-se um recurso, uma estratégia e não mais um fim em si mesmo.

Pode-se compreender que o poder estabelecido na esfera municipal detinha em suas mãos o controle daquilo que era ensinado nas escolas pelos docentes e, nessa época, a rede municipal atendia somente a Educação Infantil. Os professores não tinham participação na construção dos materiais didáticos. O conteúdo “pronto” carrega em si o silenciamento dos professores e sua imobilidade, pois não discutir com os docentes o planejamento e as práticas pedagógicas os tornavam

*“Como a rede tinha passado muito tempo sem trabalhar com o livro didático, ele entrou como um outro recurso, uma outra estratégia, mas o forte era o planejamento. Então, o forte era aquele planejamento, o planejamento não saía do livro didático. Diferente de quando eu entrei, eu recebi um caderno e neste caderno estava, assim, ‘professora diga boa tarde ou bom dia’, eu era da tarde, falava boa tarde. Era assim, vinha pronto! Eu não sabia nada daquela psicomotricidade, eu não tinha estudado aquilo, meu Deus! Como eu sofri também! As crianças sofriam junto! Porque eles não conseguiam fazer aqueles movimentos enormes que depois se transformavam em pequeninhos sabe, eu não sabia que era, para onde saía, para onde aquilo ia.*”

agentes passivos desse processo e que, como nos relata Sol, os professores não sabiam qual era a finalidade dos conteúdos trabalhados em sala.

Em outro momento de sua narrativa, Sol deixa claro esse processo de silenciamento institucional do professor dentro do espaço escolar. Podemos apreender nesse contexto que os docentes não participavam da construção dos conhecimentos e das práticas pedagógicas, sendo, portanto, considerados como meramente transmissores do saber institucionalizado pelo poder público.

Será a partir das formações instituídas pela rede municipal sob um governo progressista, quando se inicia o Ensino Fundamental I, que o livro didático vai sendo significado de outra forma pela professora que vai, então, estabelecendo novas significações a respeito desse material didático.

Os autores consultados para esta pesquisa levantaram diferentes concepções a respeito do livro didático; tais concepções dialogam, de certa forma, umas com as outras. Sol constrói uma concepção de livro didático que parte de suas vivências como professora; “ele é a ausência do planejamento”. O livro didático é a ausência do planejamento do professor e é ao mesmo tempo a existência do planejamento instituído pelo poder estatal que muito claramente foi exposto quando a professora diz que ele é um currículo, um caminho. Em outras palavras, o livro didático tomava o lugar do ensino pelo professor, ditando os conteúdos, sequências e maneiras de transmissão, tornando o professor um mero repetidor do texto que compunha o livro.

*“Ah! Teve uma época que a gente não podia ter planejamento igual também, o meu planejamento não... A gente não podia se sentar junto para fazer planejamento, a minha caracterização podia ser diferente da sua, mas também não tinha caracterização! Mas a gente não podia pensar junto enquanto parceiro de ciclo era muito difícil, nossa, a gente passou umas trevas assim incríveis, mas tudo ajudou para a gente crescer”.*

*“Agora ele traz ali um aglomerado dos possíveis saberes que aquela faixa etária tem que até o final do ano saber. Eu acho que ele dita um planejamento (pequena pausa), sabe? Eu acho que ele é, ele é a ausência do planejamento! Acho que a melhor maneira de dizer o que é um livro didático é a ausência de um planejamento. Porque assim, se eu não tenho um planejamento o livro didático, se eu abrir, não vou me perder, então ele é um currículo, ele é um caminho, ele é um percurso”.*

É importante ressaltar que durante o século XX houve por parte dos governos instituídos diferentes reformas educacionais, em função dos interesses de classe daqueles que ocupavam o poder. Entende-se que o livro didático “está vinculado a um ideal de qualidade de educação” (MELO, 2016, p. 555), ideal este atrelado aos interesses dominantes de cada momento histórico. É por meio desse material didático que o Estado tem o controle sobre o que é ensinado nas escolas, pois, segundo Bittencourt (2008), os livros didáticos serviriam para impedir que os professores usassem qualquer tipo de texto que poderiam ser subversivos ou trazerem problemas metodológicos.

Cassiano (2013), ao falar sobre a reforma curricular e a avaliação do livro didático no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso expõe fatores que apontam para a culpabilização do professor pela má formação profissional.

Assim, paralelamente à introdução das reformas curriculares e à avaliação do livro didático, é gerado um cenário, principalmente por meio da mídia, que exalta a desqualificação do professorado, classificando-o como profissional malformado e incapaz de escolher adequadamente o que, via de regra, é o seu principal instrumento de trabalho, ou seja, o manual escolar. (CASSIANO, 2013, p. 109)

Coube por muito tempo ao professor o papel de reproduzidor dos conhecimentos que estavam presentes nos manuais escolares e este modo de operar nas salas de aula se estendeu durante quase todo o século XX no Brasil. A relação do professor com o livro didático se estabeleceu nessa lógica, que oferece o planejamento e os saberes e o professor

*“E fora que assim, sem foco, sem planejamento, porque se para o professor que está todos os dias na sala ele tem nas mãos uma leitura desta sala, e a partir dessa leitura fazer um levantamento das possibilidades que ele pode estar trabalhando para desenvolver o trabalho com esses alunos e combinado com as políticas, com as diretrizes do município, do estado, ou o que seja, porque a gente, a gente está sempre ligado a diretrizes e a gente tem que olhar para isso. Nós temos documentos que legitimam o professor, caso contrário cada um fica atirando para cada lado”.*

os passa para os alunos. No entanto, a LDB 9394/96, principalmente no art. 67, irá favorecer a formação do professor dentro de sua carga horária de trabalho, permitindo as discussões a respeito do planejamento e da avaliação do seu trabalho.

A partir do momento em que o professor pode estabelecer outras formas de diálogo com o fazer pedagógico, fazendo com que a sua análise sobre os seus alunos e do seu próprio trabalho se tornem mais críticas, a relação com o livro didático se transforma, pois é o professor que estrutura o seu fazer pedagógico por meio do planejamento, pois este nasce a partir das necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, o livro didático passa a ser um material pedagógico que entra como uma das estratégias metodológicas do professor, um recurso pedagógico.

*“Que o professor tem um planejamento e que pode ou não caber aquele livro didático, por isso, quando você abre na página 1 ou abre na página 100 você não se perde por que, porque é um livro que conversa mais com o professor do que com o próprio aluno, então, assim, ele leva o professor e o aluno a refletir mais”.*

**4.1.3 Núcleo 3 – A arbitrariedade e a democracia no processo de escolha do livro didático – “Quando você é nova, você não tem vez mesmo, nem voz, e você percebe mesmo que não tem muita coisa”.**

**“E na direção foi quando eu vivi o momento não da minha escolha de livro didático, mas de orientar o grupo [de professores]”.**

Nesse núcleo mostraremos que tanto relações arbitrárias quanto relações democráticas estão presentes no processo de escolha do livro didático, de forma contraditória e não dicotômica, em que ambas coexistem sem serem mutuamente excludentes.

Esse núcleo é composto por dois indicadores: 1) Nem vez, nem voz: a arbitrariedade como impedimento para discussões a respeito do livro didático; e 2) O diálogo democrático e as necessidades dos alunos como premissas para a escolha do livro didático.

**Indicador 1 – Nem vez, nem voz: a arbitrariedade como impedimento para as discussões a respeito do livro didático.**

Ao nos relatar sobre os processos de escolha do livro didático, Sol fala sobre as diferentes experiências que viveu nas redes públicas em que trabalhou, seja na sala de aula ou na gestão escolar.

Assim como nessa narrativa, há outros momentos em que Sol deixa claro que na escola estadual as professoras mais velhas, e isso era uma regra, escolhiam os livros didáticos e que ela nunca foi consultada. Em 1981, quando ela começou a trabalhar na rede estadual, estava em vigor o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), de caráter assistencialista, que priorizava a distribuição do livro didático para alunos considerados carentes e baratear o valor dos

*“Agora, assim, a minha escolha quando eu voltei... todas as vezes em que eu estive em sala de aula foram professores, da rede estadual, mais velhos, que eles escolhiam por nós; a gente não podia escolher e isso era uma regra da escola. Na prefeitura não tinha livro e a gente levava livro externo; era uma escolha assim, a gente pegava de várias editoras, das melhores editoras, que a gente conseguia no mercado e coisas boas”.*

*“...nunca ninguém chegou em mim e me pediu algum tipo de [opinião], para eu olhar”.*

livros, nas livrarias, aos alunos não considerados carentes (VAHL, PERES, 2017).

Desde a década de 1930, quando se iniciaram os programas para o livro didático no Brasil como forma de regulamentar e controlar a produção e uso dos livros, os diferentes programas ora colocavam o professor como participante do processo de escolha, ora o excluía. Em 1985, com a instituição do PNLD, pelo decreto de lei 91.542/85, que substituiu o PLIDEF, os professores passaram a fazer parte do processo de escolha do livro didático; no entanto, nesse momento o programa ainda teve um caráter assistencialista, que paulatinamente evoluiu para um programa de distribuição de livros didáticos universal, ou seja, para todos os estudantes de escolas públicas.

Na rede municipal na qual Sol trabalhava não havia livros didáticos por dois motivos: primeiro, porque a rede era exclusivamente voltada para a Educação Infantil e, segundo, o material didático era elaborado e distribuído pela gestão municipal. A rede não tinha, naquela época, suporte e instrumentos didáticos para o Ensino Fundamental I; no entanto, a conjuntura histórica que a própria Sol nos narra nos ajuda a compreender o processo.

Essa legislação perversa que retirava dos municípios as verbas para a educação os forçou a implementar o Ensino Fundamental I, na tentativa de recuperar seus recursos. Ou seja, muitos municípios tiveram que começar a estruturar suas redes para o ensino fundamental. Dessa forma, como nos relatou Sol, não havia por onde iniciar o trabalho e, por causa disso, ela brigou muito por não haver livro didático. A

*“A rede sempre foi de educação infantil; o ensino fundamental estava sendo implementado naquele ano por conta dessa lei perversa do Fernando Henrique, que alocava esses recursos só para o ensino fundamental, então, para uma escola, por exemplo, que nem a que eu dava aula, tinha 24 salas, 24 salas de educação infantil e gente passou a ter 9 salas de educação infantil de manhã, 9 à tarde, 3 de manhã e 3 à tarde de ensino fundamental. E a rede só recebia, então, assim, como a minha cidade era um município que tem uma receita boa, então o dinheiro era retirado dos 25% da educação e 15% ia para o tesouro nacional, para essa lei do FUNDEF, para esse tesouro. E a gente ficou sem dinheiro para tudo! Para tudo!”*

alternativa foi buscar nas editoras livros didáticos do professor que dessem base ao trabalho, o que também ajudou a estabelecer outra relação de trabalho com esse dispositivo didático, como podemos observar.

Sol deixa claro em sua narrativa que ela não teve sua escolha do livro didático, aquela que o professor opta por trabalhar com determinado livro e pela qual todas as crianças o têm em mãos e o professor pode abrir várias possibilidades de trabalho.

Podemos apreender que em momentos diferentes do seu percurso, decisões arbitrárias ocorreram. Ora na forma de invisibilidade por ser professora nova e sem experiência, ora por ter que trabalhar com um material pedagógico materializado em uma apostila e instituído pelo poder público vigente e, por fim, a própria proibição explícita do uso do livro didático.

Esses momentos sinalizam novamente o silenciamento dos professores dentro do espaço escolar e que pode ser sintetizado nas palavras de Sol: “nem vez, nem voz”. As significações produzidas nesse contexto de proibições apontam que a falta do diálogo, aquele que constrói as possibilidades do conhecimento e as relações sociais, implicam a imobilidade dos sujeitos, ou seja, a individualização das suas ações. E é na relação com o outro que se constrói e se transforma o social, como nos aponta Aguiar e Bock (2016, p. 47)

*“E eu conhecia os meninos das editoras e mesmo depois que saí da escola [particular], entrei em contato com eles e fiz assim; ‘olha, a gente não tem livro nenhum, a gente está começando agora’, e eu sei que o cara despejou um caminhão praticamente lá na escola (risos) de livro (risos). As professoras ficaram, mas vieram N coleções, de coleções, assim, muito de vanguarda, de vir ábaco junto, coleções de matemática em que vinha o ábaco para as crianças trabalharem, sabe? Mas muito legais, que eles serviram, a gente não tinha um livro para cada criança, mas o que a gente fez? A gente colocou tudo na colmeia (estante) e ficava como livro de pesquisa, então, em um dado momento, uma pesquisa numa determinada página daquele tema que a gente estava trabalhando, era assim, não tinha uma escolha do livro”.*

*“E aí só na gestão é que eu pude orientar, quando eu voltei para a sala de aula, eu tive que engolir a apostila. Então assim, eu não tive escolha! Eu tive que ser a alegria do saber, né! Todos os dias da minha vida (risos) os 4 anos (risos) eu não pude escolher (risos) e eu fui escolhida, infelizmente”!*

A vida se constitui na materialidade das relações entre os humanos e de suas relações com a natureza; relações estas que garantem a sobrevivência, transformando a natureza e

produzindo bens necessários. É na atividade transformadora do humano sobre a natureza, sustentada em relações humanas, que se produz a humanização.

A arbitrariedade, como manifestação de um poder instituído que procura silenciar o outro, seja de forma implícita ou explícita, é uma ação que Sol questiona e em relação à qual se posiciona de maneira contrária, reivindicando o seu direito ao diálogo. Em certo momento da história da rede municipal, a gestão precisou abaixar os salários dos servidores públicos em 25% e, além disso, a escola sofria com as proibições impostas pela Secretaria da Educação, que se referiam ao uso de materiais didáticos (livro didático, folha mimeografada) e, em função dessa conjuntura, Sol relata que se vestiu de preto e denominou-se como “uma viúva da minha profissão”. Essa conjuntura produziu condições que produziram significações, entre elas aquelas que foram sintetizadas na expressão “luto profissional”. Naquele momento não se podia utilizar os recursos metodológicos baseados nos livros didáticos que sustentavam o seu fazer pedagógico e, dessa forma, ela foi forçada a caminhar por uma base que não dominava e, além disso, abaixaram os salários, criando um verdadeiro sufocamento institucional. Apesar de brigar muito, como nos relata, sua maneira de expressar sua indignação foi vestir-se de preto, objetivando sua indignação.

*“Mas veio aquela coisa de não poder usar livro didático, veio o ‘não’, não podia o livro didático, não podia folha mimeografada, não podia isso, não podia aquilo! Isso era uma gestão petista, eu briguei com Deus e o mundo por causa disso, nossa como eu briguei, meu Deus do céu! Nossa! Aí rebaixaram os nossos salários e eu virei dama de preto”.*  
*“Aí eu me vesti de preto, eu ia em todas as reuniões de preto, entendeu? eu era uma viúva da minha profissão (risos)! Era uma maneira que eu tinha de reivindicar”.*

## Indicador 2 - O diálogo democrático e as necessidades dos alunos como premissas para a escolha do livro didático

Vimos que Sol como professora não pôde escolher o livro didático; ela foi escolhida. Esses momentos arbitrários não a fizeram reproduzir essa maneira de gerir o processo educativo. Vivenciar essas arbitrariedades enquanto estava na sala de aula a constituiu como uma profissional que se propôs a não assumir o papel de uma pessoa rígida, autoritária. Na gestão escolar ela pôde, a partir dessa experiência, conduzir práticas diferenciadas, se pautando no diálogo com o outro. A postura democrática foi objetivada para além da sala de aula, transformando o espaço escolar.

A escolha do livro didático, como conta Sol, iniciou na rede municipal em 2005, pelo PNLD. Nessa época já se contava com o Guia do Livro Didático, que orientava os gestores e professores para o processo de escolha. Como mostra a linha do tempo, Sol já havia ocupado a função de Coordenadora Pedagógica por duas vezes antes de ser diretora. Essas experiências lhe deram subsídios para observar e analisar os diferentes grupos de professores que conduziu. Em seu relato, ela destaca dois fatores importantes que orientaram o grupo de professores a proceder à escolha do livro didático: primeiro, a leitura da realidade dos alunos e o quanto esse material poderia auxiliar no trabalho com eles e, segundo, os critérios que foram levantados sobre o livro didático e que ajudaram na escolha.

*“E na direção foi quando eu vivi o momento não da minha escolha de livro didático, mas de orientar o grupo em algumas reuniões pedagógicas, na verdade foi uma parada de um dia que nós fizemos. E a gente fez uma imersão nesses livros didáticos”.*

*“Era o quanto conversava com a caracterização da escola, é o quanto a gente tinha de concepção de aluno, inclusive que, assim, no início do ano a gente pegava a perua escolar, enfiava todos os professores dentro, a gente ia lá para a vilinha conversar com os pais dos nossos alunos, conhecer onde nossos alunos moravam, na Favela do Sossego, enfim, tinha todo um contexto, aquele material estruturado poderia ajudar ou não, então, assim, quando ele era olhado como um objeto de pesquisa, não é que era qualquer coisa, ia, mas elas buscavam as melhores coleções, as melhores escritas, os melhores editores”.*

Nota-se que há uma mudança de concepção na relação entre livro didático e escola. Não é mais a escola que estrutura suas ações pedagógicas por meio do livro didático. É, na verdade, o livro didático que dialoga com a estrutura pedagógica existente na escola, ou seja, esse material didático conversa mais com o grupo de professores, com a realidade dos alunos e com a própria comunidade na qual a escola está inserida.

Apesar do livro didático ser ainda um objeto que pertence à cultura escolar e que traz nele, em tese, os conhecimentos e saberes acadêmicos, é possível perceber que a formação docente, uma formação de qualidade, é capaz de transformar o papel do livro didático na escola, antes o sustentáculo principal do processo de ensino, tornando-se um recurso para o professor, que é o mediador da aprendizagem dos alunos.

O livro didático deixa de ser um rol de conteúdos, que não alcança a realidade da criança e do espaço social ao qual ela pertence, para ser um material que objetiva, pela mediação do professor, os conhecimentos historicamente acumulados, a partir das relações que os alunos estabelecem com suas vivências, ou seja, o livro didático dialoga com os saberes que os alunos trazem da sua realidade.

Essa é uma lógica de trabalho pedagógico que se constrói pelas e nas mediações das práticas democráticas que dão vez e voz a todos os atores envolvidos. Em espaços democráticos, a escolha e o uso do livro didático são significados no diálogo estabelecido, pois nessa lógica é o professor que é o mediador entre o conhecimento e os alunos e, por

*“Então, é uma coisa que já era crítico e quando você faz uma análise e levanta uma crítica de possibilidades de trabalho ou não com aquele documento eu me senti como se fosse meu”!*

isso, é ele que, a partir da observação e da leitura que tem a respeito das crianças, escolhe as ferramentas necessárias para construir a sua prática pedagógica e o livro didático entra como mais um recurso.

A trajetória de Sol na educação se expressou em diferentes contextos históricos e sociais. As mediações produzidas nos espaços escolares em que atuou, seja na sala de aula ou na gestão escolar, lhe possibilitaram vivenciar relações distintas com diferentes grupos de alunos e com outros profissionais na escola. Foram essas determinações que constituíram Sol como educadora que, pelos diálogos com os outros sujeitos, com a capacidade de análise crítica sobre sua própria ação pedagógica e com a negação do modelo de professora que ela não queria ser, a transformaram em uma profissional que significa o valor democrático nas relações com o outro, sempre mediada pelo diálogo.

Dessa forma, ao promover junto com os professores “uma formação” (Sol) para a escolha do livro didático, levantando critérios e princípios de trabalho para com esse material, ela realmente sentiu que esse processo de escolha também pertencia a ela, “senti como se fosse meu” (Sol). Podemos apreender que as significações produzidas por Sol a respeito dos diferentes processos de escolha do livro didático podem revelar que um movimento produzido na escola, que leve em conta as análises construídas pelos sujeitos envolvidos, criam um sentimento de pertencimento e valorização do livro didático transformando a maneira como ele é concebido dentro da escola, o que dificilmente ocorre

*“Quais eram os princípios? E o que os professores iam trabalhar? Qual era o melhor material para as nossas crianças? Então assim, pela própria... a gente verificou uma série de coisas: edição, tamanho de letra, tamanho de texto, livros que eram com um foco muito, muito, muito, muito tradicional, daquela coisa que só faltava “o Ivo viu a uva”! Então, assim, não era um livro que traria nenhum tipo de conhecimento, porque aquilo o professor, se o professor quisesse fazer, ele não precisava de um material gráfico, o governo não precisa gastar tanto dinheiro em livro para “o Ivo viu a uva”.*

em processos arbitrários e autoritários que silenciam os professores.

Sol, ao narrar o processo de escolha do livro didático, aponta os critérios que junto com o grupo docente foram elencados. Podemos observar que não se trata somente de analisar a estrutura gráfica dos livros que foram enviados às escolas para serem analisados, mas, sobretudo, foram observados e discutidos os princípios norteadores que estavam presentes nas diferentes coleções. Apesar da postura e análises críticas feitas pelo grupo docente e por Sol, identificando livros mais tradicionais metodologicamente, pouco demonstraram uma leitura crítica a respeito dos conteúdos histórica e socialmente aceitos e que expressam os interesses dominantes que controlam e regulam a produção de conhecimento.

É interessante retomar o percurso de Sol na rede municipal para compreender as dificuldades que os professores sentiam para escolher o livro didático. É importante salientar que a rede não trabalhava com livros didáticos e eram as professoras que traziam “livros do professor” para a escola e os usavam como material de consulta para planejar as aulas. Retomando as palavras de Sol, “o planejamento não saía do livro didático”.

Pode-se supor que as professoras sentiam dificuldades para escolher o livro didático, pois elas haviam constituído uma outra lógica de trabalho pedagógico que, passando pelo planejamento, alicerçado nas formações, tinham o livro didático como um recurso que poderiam ou não ser usados. Por esse motivo, questionavam: “para que eu tenho

*“O que facilitava é que no momento em que a gente orientou, o material gráfico era bom, ele tinha boas escritas, então, ia tirando, ia deixando de fora isso, agora o que era às vezes ruim não tinha quantidade, não vinha o que o professor havia escolhido, porque havia isso também, entendeu?”*

*“Mas eu nunca, assim, encontrei uma dificuldade no... Só na questão de não vir os títulos, de não chegar a quantidade e a preocupação dos professores”.*

*“...a gente chegou em um nível de discussão que os professores de 2º e 3º ano olhavam para mim e falavam assim: ‘para que eu tenho que escolher livro’ a gente tem que escolher, nem que seja para ficar para a escola, mas a gente vai ter que escolher”.*

que escolher o livro didático?”, já que o trabalho pedagógico acontecia sem a necessidade desse instrumento.

Cada processo de escolha do livro didático foi único e diferenciado na trajetória de Sol, em função das políticas estabelecidas em cada momento histórico. Mas, na totalidade dessas experiências foram se constituindo e se transformando ao longo do tempo. Da arbitrariedade que invisibiliza e silencia os sujeitos e das formas de participação constituídas pela mediação dos discursos produzidos é que Sol pôde, ao longo de sua trajetória, constituir-se como educadora e, nesse processo, por sua atividade como docente ou gestora, pôde transformar as relações educacionais nos locais onde esteve presente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo de todo o texto discutindo a constituição histórica e social do livro e, em particular, do livro didático. Na intenção de responder como as professoras e professores vêm o processo de escolha do livro didático e de que maneira o significam.

No entanto, o processo de pesquisa é um organismo vivo, dialógico e dialético e que pode se transformar na relação com o outro, neste caso com a entrevistada. Acredito que este projeto também mudou, pois precisou assumir a historicidade de sua entrevistada para compreender como as diferentes relações com o livro didático se materializam no fazer pedagógico, para depois dialogar a respeito dos processos de escolha do livro didático.

Compreender as diferentes conjunturas históricas e sociais que Sol viveu em seu percurso pela educação auxilia a apreensão das diferentes relações que ela pôde estabelecer com o livro didático, definidoras de suas significações, nas escolas em que ela atuou.

Nos artigos e livros pesquisados é possível analisar que a relação entre os professores e o livro didático se baseavam numa relação de dependência, pois o material didático era concebido como um objeto que supria as carências formativas do professor e orientava (ou dominava) sua prática pedagógica. O início de Sol como profissional da educação não foi diferente, pois ao entrar em classe sem planejamento, ela se agarra ao livro didático.

A formação docente, sendo ela inicial ou continuada, nos fornece pistas para compreender o processo de transformação que ocorre na relação com o livro didático, que deixa de ser primordial para a ação pedagógica em sala de aula para se tornar um material didático que é usado como um recurso e que pode ou não caber no planejamento do professor.

Sol nos fornece caminhos para compreender esse processo de transformação na relação professor/livro didático. É a partir do momento em que o professor entende a importância do planejamento e de como ele é feito que ele consegue se desprender da dependência do livro didático.

É preciso entender a escolha do livro didático a partir da relação que o professor estabelece com esse objeto. Se ele for essencial para o trabalho em sala

de aula, se é ele que estrutura a ação pedagógica, o livro didático será para esse profissional o substituto do planejamento ou o substituto de si próprio como professor.

Por outro lado, se o professor compreende que o planejamento pedagógico estrutura o seu trabalho mediante a leitura que este tem dos seus alunos, o livro didático será (ou não) escolhido como um recurso que pode ou não vir a compor o seu trabalho.

Apreende-se, nessa entrevista, que o processo de escolha do livro didático, ainda que esteja pautado nas diretrizes governamentais, é um movimento essencial na escola e que precisa ser dialogado e de preferência com toda a comunidade escolar para que a escolha se articule com as concepções de escola e de criança, para que este material seja o melhor possível e atenda às necessidades dessa comunidade escolar.

A análise dos núcleos nos permite apreender que o processo de escolha do livro didático produz significações a respeito da relação do professor com o material didático. Sol nos mostra que os critérios de escolha foram se construindo na relação dela com o livro didático, alicerçados na sua prática docente e como gestora. É preciso destacar que a relação não é uma relação direta, imediata, com o material didático, mas ela se dá nas mediações que foram estabelecidas entre ela e sua prática pedagógica; nas relações ensino-aprendizagem; com o educando; com o livro didático e com os saberes que foram se constituindo na relação com os demais professores.

Esta pesquisa tinha como objetivo apreender as significações produzidas pelos professores na escolha do livro didático; no entanto, a análise dos dados nos permite concluir que não é o processo de escolha que diretamente produz os sentidos e significados, mas é a relação que o docente vai estabelecendo ao longo de seu percurso profissional com o livro didático que produz as significações que orientam o processo de escolha.

Esperamos que esta pesquisa venha contribuir, junto com outros estudos sobre o livro didático, para a formação, inicial e continuada, dos professores, assim como possa ser um instrumento de reflexão que auxilie e oriente as escolas no processo de escolha do livro didático.

## Referências

- Aguiar, W. M., Carvalho, M. V., Fumes, N. L., & Barbosa, S. M. (2016). Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em Educação sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar. Em W. M. Aguiar, & A. M. Bock, *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica* (p. 270). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M., Soares, J. R., & Machado, V. C. (Jan./Mar. de 2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45, pp. 55-75.
- Bittencourt, C. (2008). *Livro didático e saber escolar: 1810 - 1910*. Belo Horizonte: Autentica.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bock, A. M. (2015). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. Em A. M. Bock, M. d. Gonçalves, & O. Furtado, *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (p. 278). São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M., & Aguiar, W. M. (2016). A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. Em W. M. Aguiar, & A. M. Bock, *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica* (p. 270). São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1937). Decreto Lei 93/1937 Instituto Nacional do Livro. *Diário Oficial da União*, 25586.
- Brasil. (1939). Decreto Lei 1.006/1938 Comissão Nacional do Livro Didático. *Diário Oficial da União*, 277.
- Brasil. (1985). Decreto Lei 91.542/1985 Programa Nacional do Livro Didático. *Diário Oficial da União*, 12.178.
- Brasil, M. d. (1985). Educação para todos: caminho para a mudança. Brasília .
- Brasil, M. D. (2005). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília.
- Cassiano, C. C. (2013). *O mercado do Livro didático no Brasil do século XXI*. São Paulo: Unesp.
- Choppin, A. (set./dez. de 2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30, pp. 549-566.
- Ciampa, A. d. (2005). *A estória do Severino e a a história da Severina: um ensaio de psicologia social* . São Paulo : Brasiliense.

- Darnton, R. (1992). História da leitura. Em p. Burke, *A escrita da história: novas perspectivas* (pp. 199-236). São Paulo: Unesp.
- Elhammoumi, M. (2016). O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a luta por uma Nova Psicologia. Em M. V. Barbosa, S. Miller, & S. A. Mello, *Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar* (pp. 25-36). Marília : Cultural Acadêmica.
- Febvre, L., & Martin, H.-J. (2017). *O Aparecimento do Livro*. São Paulo: Edusp.
- Fernandes, A. T. (set./dez. de 2004). Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, 30, pp. 531-545.
- Filgueiras, J. M. (jan./abr. de 2015). As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: A Colted e a Fename. *História e Educação*, 19, pp. 85-102.
- Goff, J. L. (2003). Calendário . Em J. L. Goff, *História e Memória* (pp. 477-523). Campinas: UNICAMP.
- Goody, J. (2012). *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis: Vozes.
- Melo, F. G. (set./dez. de 2016). Estado e políticas públicas para o livro didático no Brasil. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 20(3), pp. 547-562.
- Munakata, K. (set./dez. de 2012). O livro didático como mercadoria. *Proposições*, 23(3), pp. 51-66.
- Munakata, K. (set./dez. de 2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *História e Educação*, 20(50), pp. 119-138.
- Neto, E. R. (Nov. de 2015). O livro didático e as teorias pedagógicas. *Holos*, 6, pp. 402-414.
- Rey, F. G. (2017). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação* . São Paulo: Cengage.
- Silva, M. A. (set./dez. de 2012). A fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação e Realidade*, 37(3), pp. 803-821.
- Szymanski, H. (2011). Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. Em H. Szymanski, L. R. Almeida, & R. C. Prandini, *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* (pp. 9-64). Brasília: Liber Livro.
- Tinhorão, J. R. (2001). *Cultura Popular: temas e questões*. São Paulo: Ed. 34.
- Vahl, M. M., & Peres, E. (abr./jun. de 2017). O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), pp. 562-585.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zambon, L. B., & Terrazzan, E. A. (mai./ago. de 2013). Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira e Estudos Pedagógicos*, 94(237), pp. 585-602.

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

Comitê de Ética em Pesquisa

Sede Monte Alegre

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu sou Émerson Ândrei de Mello, estudante/pesquisador na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), no programa de Mestrado em Psicologia da Educação. Estou desenvolvendo um estudo a respeito do livro didático e a relação que os professores estabelecem com este instrumento de trabalho com o objetivo de apreender as significações que os professores produzem ao escolher o livro didático.

Os dados serão coletados através da conversação e gravadas com o seu consentimento, posteriormente você terá a oportunidade de ouvir e também ler a transcrição e, se quiser poderá retirar/mudar alguma informação que julgar necessária; não existindo riscos de qualquer natureza que venham a comprometer a sua segurança. Sendo assegurado total sigilo em relação à sua identidade.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica é um órgão que, junto com os programas de pesquisa da universidade, é responsável por garantir o desenvolvimento das pesquisas que envolvam seres humanos, respeitando os princípios éticos e culturais e, desta forma, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento científico e social. Caso você queira esclarecer suas dúvidas a respeito dos seus direitos e garantias o CEP mantém os canais abertos ao público. Ele está situado na Rua Ministro de Godói, 968 – sala 63C nos horários(9h00 as 18h00 de seg. à sex.); telefone (11) 3670-8466 e; e-mail [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br).

Os dados originados dos procedimentos acima citados serão utilizados para fins didáticos e, também para posterior divulgação dos resultados da pesquisa em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras sendo que será mantido o sigilo sobre a sua identidade e qualquer informação que possa estar relacionado a sua privacidade ou de outrem.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui satisfatoriamente esclarecido (a) pelo pesquisador Émerson Ândrei de Mello em relação a minha participação na pesquisa para a dissertação intitulada “Livro Didático e as Significações produzidas por Professores no processo de escolha”.

Desta forma, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE e dou meu consentimento abaixo, sem ter submetido a qualquer tipo de pressão ou coação. Declaro ter recebido cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Pesquisador: Émerson Ândrei de Mello

Telefone: (11) 97186-2958

## **APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado de entrevista**

Roteiro semiestruturado de entrevista – Professora aposentada Sol

- Me conte sobre você?
- E sua trajetória na educação?
- Como foi na sua vida a relação ou relações com o livro didático
- O que você lembra deles?
- Então para você o que é o livro didático?
- Como você escolhe o livro didático?
- Quais são os seus critérios?
- Que fatores que você encontra como facilitador para fazer a escolha?
- Quais as dificuldades encontradas?

## **APÊNDICE C – Transcrição da primeira entrevista – Professora aposentada Sol**

Pesquisador – Primeiro gostaria que você me falasse sobre você. Quem é a Sol?

Sol – Eu tenho 56 anos. Sou professora aposentada, estou aposentada desde julho de 2016. Tenho um percurso dentro da educação de aproximadamente 33, 34 anos. Eu fui professora da rede estadual, coordenadora na rede particular e fiquei, na verdade uma escolha em ficar, na rede municipal de minha cidade<sup>10</sup>, em 1995. Na verdade, eu fiz uma escolha até que financeira, porque valia muito mais a pena e, depois, por afinidade. A rede acabou me absorvendo. Eu acho que respirei educação durante todo o meu percurso, uma coisa que meio de passar por várias fases. Eu passei acho que por todas as fases, todos os conflitos que um professor pode ter em sala de aula. O que trabalhar? O que fazer? O que seguir? Falando da prefeitura, politicamente, as coisas eram muito fortes, porque chega no professor. Só o professor que talvez seja muito alienado e que não perceba este tipo de coisa. A gente consegue perceber como as políticas públicas entram na sala de aula. Eu fiz Educação Artística com Artes plásticas, foi minha primeira faculdade, depois eu fiz Pedagogia. Fiz duas especializações: uma em Metodologia do Ensino e, a outra, em Ensino Fundamental pela Universidade de São Paulo, era um convênio com a própria prefeitura, fizemos uma análise de currículo. E nós (professores do ensino fundamental) ficamos ali dois anos e 4 meses fazendo uma especialização. Acho que foi uma das minhas maiores aventuras em relação a parte acadêmica. Não dei continuidade. Teve um curso que comecei em Gestão na Universidade Federal do ABC e muito próximo da finalização eu acabei deixando por motivo de saúde, eu estava muito, muito, muito cansada! Na época eu estava como diretora de escola. E assim, hoje, a Sol gosta de ler, gosto muito de política, eu gosto de leitura que me levem para um drama, romances, normalmente me prendo a dramas e romances históricos que tenham alguma coisa com envolvimento político (risos). Incrível (risos)! Então, sempre tem algo muito forte da política que eu acabo me apegando. Aquela coisa muito melodramática, ela não

---

<sup>10</sup> Nome da cidade suprimido

me prende. É lógico, como aposentada eu entrei para o voluntariado, então uma vez por semana estou no Hospital da Mulher. Eu faço algumas atividades, minhas. Eu sinto muita falta da sala de aula, eu sinto falta da escola, eu sinto falta (pequena pausa) da sala dos professores! Eu acho que a sala dos professores é o maior ambiente, (pausa) é um ambiente de troca assim, incrível. Eu tive vários percursos dentro da educação, começando como Professora, Coordenadora Pedagógica, Diretora de Escola, depois Supervisora Educacional. Mas, não tem como a sala dos professores; a escola em si é um organismo muito vivo, ela te dá uma outra dinâmica, diferente de quando você está muito próximo da política, como a Supervisora Educacional que você está muito próximo do que é a política em si. A política partidária! Falando da política partidária ela mexe muito mais com você, lógico que você tem que ter uma afinidade, mas eu acho que é isso que eu acabo sentindo falta. Ao mesmo tempo o cenário político atual, do que a gente está vivendo hoje em termos de políticas públicas, em termos de governo federal, eu não tenho vontade de voltar (risos). Não tenho! Não tenho! É incrível! Porque, assim, parece que não sei se é alguma coisa de rede social, que acaba mexendo com a gente, porque eu acho que isso mexe, mexe até com a nossa capacidade crítica, mas as pessoas não estão dispostas mais a discutir (pausa) se tiver uma linha eu discuto, se tiver um parágrafo já é acadêmico para mim. Entendeu? As pessoas estão minimizando essa questão do discurso e eu vejo que tem muito isso dentro das redes sociais. Não sei se é, por isso que eu falo que há um bichinho de rede social. Porque não estou mais dentro da escola! Estar fora da escola e, talvez, toda esta minha ansiedade, eu estaria melhor se estivesse compondo um grupo, falando e fazendo algo pela educação. Mas é isso. Faço outros tipos de estudos, mas, assim, não é uma coisa muito focada, não consegui de uns tempos para cá fazer, ainda delinear um foco de estudo, não sei se vou agora deslanchar ou não. Se a Sol aposentada, porque tem a antes da aposentadoria, que é uma Sol completamente diferente. Eu sempre fui muito ligada no meu trabalho. Eu não desligava! E isso em momento algum, nenhum dos lugares que eu ocupei era um local que eu deixava, então, assim, a sala de aula eu trouxe para dentro de casa. A escola eu trouxe para dentro de casa. O grupo de professores eu trouxe para dentro de casa. E os gestores e as escolas que estavam sob a minha é responsabilidade eu trazia também, então, assim, era uma coisa que eu vivia e parecia uma roda, uma bola que... As meninas até brincavam que não me viam aposentada. Nem eu me via aposentada! Tive uma Coordenadora Pedagógica, uma

vez, quando eu era diretora, que ela falou assim para mim “Sol, você deve ter alguma doença! Impossível! Você respira escola, você fala de escola, você chega em casa e leva a escola de final de semana e, se deixar você está aqui” e ela fez assim, “Você está vendo que horas? Já era para você ter saído! E você não larga!” Isso também não é bom quando a gente trabalha (risos)! Isso não é bom, isso não é bom! A gente aprende a duras penas, mas não é bom, então assim, teve esta parte profissional. A parte de estudar eu gosto bastante, apesar de agora, até por motivos pessoais, estar fora, de não conseguir me concentrar o tanto que eu gostaria de me concentrar em determinadas áreas, mas isso eu sei que é um tempo. Um tempo que preciso até por conta dos problemas pessoais que eu tive, mas essa é a Sol de hoje. Ou você quer a Sol de antigamente (risos)?

Pesquisador – A Sol de antigamente a gente fala um pouquinho, ou bastante, tanto faz. E a Sol professora?

Sol – Bom a Sol professora! Meu último grupo que fica mais forte, porque na rede a gente tem esta coisa das idas e vindas. E essas idas e vindas a gente acaba tendo um (pequena pausa) momentos diferentes (pausa). Quando eu era professora da rede estadual eu tinha um percurso, por isso, eu falei inicialmente que eu passei por todos os caminhos que a educação percorreu, porque eu fui flutuando, flutuando não! Eu fui pesquisando, eu fui andando junto com ela, entendeu? E em muitos momentos eu me via presa aos conceitos mais tradicionais e em um conflito tamanho com tudo que era mais contemporâneo, aquilo que a gente estava estudando, porque assim, na década de 1980 bateu o construtivismo, bateu forte em todas as redes. Então assim, o primeiro posicionamento de todos os professores, era incrível, era o contrário, era dizer: Não! Eu não acredito nisso! E eu fui uma das que falou. Mas eu não tinha nem estudado, ainda! Mas assim, a minha prática de sala de aula foi mudando a medida em que eu fui estudando, as minhas turmas foram ficando diferentes. Lógico, a minha maneira de enxergar a sala de aula, ela começou a ficar mais crítica, a gente acaba tendo uma observação, ela fica muito mais aguçada, porque você começa estudar, você começa a dar sentido naquilo que você faz. Mas o meu vínculo com as crianças que eu acho que é assim, ele tem que ser da pessoa não só do profissional. Eu tinha um vínculo muito grande com eles, independente acho que da minha postura pedagógica, era um vínculo muito forte. Eu via pessoas muito rígidas! Sabe, eu falava

assim, eu não, um dia eu não quero ser um professor assim! Eu não quero! Não quero! Não quero! E realmente não fui! Eu tinha, não era coisa assim da amizade, aquela coisa assim, era vínculo! Um vínculo com as crianças no sentido, eu digo crianças, porque eu trabalhei com uma faixa etária até no máximo de 10 anos. Na rede estadual eu tive sim alunos de 17 anos e que na época não existia, era 4ª série mesmo, não era 5º ano, e era sala, sabe aquelas salas bombas, que eles fazem lá, era o termo que a escola usava, de multirrepetentes! E olha só como eram dadas essas salas de aula. Para professores novos ou professores que estavam vindo ingressos ou removidos. No meu caso foi por ingresso, porque eu fiquei durante seis anos como professora na categoria ACT (Admitido em Caráter Temporário) antigamente. Prestei o concurso, entrei como efetiva nesta escola e recebi uma 5ª série A! E eu me lembro que na atribuição, foi muito interessante, porque percebia muitos sorrisos irônicos nesta 5ª série A e não sabia o porquê. E a diretora foi também irônica, ela fez assim, “você vai saber o porque é A”. (Pausa) Eu fiquei tão chateada que no final de uma atribuição, da atribuição chamei uma professora e falei assim para ela “você que tem tempo aqui você poderia me explicar o que que é este A?” Ela fez assim “Atrasado!” Quando ela falou atrasados, assim, sabe, meu chão abriu, porque eu era professora da EMEI ao lado e a gente já estava com práticas diferenciadas em sala de aula. Eu era a única da rede municipal dentro da bendita daquela escola. A única! E foi muito interessante. Que todos os problemas que você imagina, surgidos na escola estadual. As crianças escreviam com letra bastão com 6 anos, mas eles escreviam com letra bastão! Qual era o problema? A professora da antiga 1ª série ela se dava ao trabalho de descer lá do 2º andar, vir lá para o primeiro que eu dava aula lá no fundo da escola, não era só o A de atrasado, era uma sala que era um apêndice da escola e bater na minha porta e perguntar que “absurdo era aquele que nós professores da prefeitura estávamos dando aquele tipo de letra para as crianças? O que a gente queria que eles fizessem?” Eu falei para ela: “Dar prosseguimento. Quem tem que ensinar a letra cursiva são vocês, ué! E outra, letra cursiva é só”, falei para ela “é como desenho, é só prática. Escreveu! A criança começa a compreender”. Falei que o problema maior é a questão da leitura e escrita, mas ela não entendia o que eu estava falando. Fora isso eu sempre fui muito descolada. Fui dar aula de bata. Peguei uma diretora incrivelmente, incrivelmente incrível! Que ela bateu na porta, eu não dava aula de (pausa) avental, ela fez assim, “mocinha” e eu falei “bom dia!” (Pausa) “Cadê o seu avental?” E falei “eu não uso” (risos). Foi muito engraçado. Porque ela pediu para

pegar um, tinha na época um mancebo na sala dos professores e tinha alguns jalecos pendurados e eu lembro que trouxe um azul para mim. Um calor! Um calor! E coloquei aquilo! Falei: bom, vou comprar um bendito. Mas o meu desafio não estava ali. Estava justamente naqueles alunos que eram alunos multirrepetentes. Mais um pouquinho, remontando um pouquinho, mais ao passado, eu comecei mais ou menos do mesmo jeito que efetivei. Porque quando comecei a ser substituta eu não ingressei diretamente como professora, então comecei a pegar algumas licenças e foi uma coisa muito interessante. No Ensino Médio fiz secretariado, meu primeiro Ensino Médio, tenho dois Ensinos Médios. E na década de 1980, em 1980 precisamente estourou (pausa) o Brasil teve uma greve muito grande. Os movimentos trabalhistas, estudantis, eles ganharam força, mas o país passava por uma crise muito grande, sobretudo na parte do emprego. Eu não conseguia emprego como secretária. Primeiro quando eu estudava porque não era formada. Segundo quando eu terminei eu era “de menor”, eu tinha 17 anos, e não tinha nenhuma experiência. Quer dizer ninguém dava experiência para ninguém. Através de um amigo, ele fez assim, “olha na escola que o meu pai trabalha eles estão sempre pegando pessoas que não tem magistério”. Isso era antes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) esta que a gente tem, a 9394. “Você até 15 dias, você pode pegar um licença” e foi por aí que eu entrei em 1981 e (pausa) comecei sendo substituta. No outro ano eu comecei o meu magistério. Para você ter uma ideia eu vivenciei a sala de aula, para mim foi tão bom! Porque, assim, se não tivesse gostado e dizer “isso não é para mim, não consigo dar aula”, vou fazer qualquer outra coisa da minha vida, mas não, eu me apaixonei pela sala de aula. E fui para magistério e daí eu não sai mais. E tinham muitas professoras que pegavam licença, eu fiquei com três escolas que estava cadastrada, escola aqui da região. E sempre estava cobrindo as professoras por licença médica, por afastamento na época do ciclo básico. Então, (risos) que coisa nova! E eu substituí muito para elas fazerem essas formações em relação ao ciclo básico. Mais algumas substituições por falta de professor na sala de aula e eram salas muito problemáticas. Muito! Muito! Mas muito problemáticas! Com indisciplina, com uma diferença muito grande de aprendizagens, assim, uma coisa disparada entre uma sala e outra. E fora que assim, sem foco, sem planejamento porque se para o professor que está todos os dias na sala, ele tem nas mãos uma leitura desta sala, e a partir dessa leitura fazer um levantamento das possibilidades que ele pode estar trabalhando para desenvolver o trabalho com esses alunos e combinado com as políticas, com as diretrizes do

município, do estado, o que seja, porque a gente, a gente está sempre ligado nas diretrizes e a gente tem que olhar para isso. Nós temos documentos que legitimam o professor, caso contrário cada um fica atirando para cada lado. Eu estou fazendo o que? Aí chega no final do ano você não sabe o que fez! Mas assim, como substituto ou substituta você não tem como ser diferente. É uma pinçada sabe, eram recortes muito grandes das salas de aula, então eu não podia fazer uma avaliação perversa em relação a isso. Bom, eu comecei em 1984, comecei (pausa) com sala de aula realmente na rede estadual, e em 1988 eu fui para primeira atribuição na rede estadual onde peguei uma escola excelente, excelente! Incrivelmente excelente! Mas eu era iniciante, e ao mesmo tempo, concomitante a rede municipal. Foi muito engraçado que naquela época nós éramos em três professoras. Três quintos anos, que era a antiga 4ª série, e elas deram como uma sugestão, conversaram comigo e falaram assim: “o que você acha de a gente trabalhar por área? Porque os professores têm reclamado muito que cada um trabalha de um jeito”. Os professores da 5ª série, do 6º ano, (pausa) eles tinham feito uma reunião no ano anterior e tinham dado essa devolutiva para os professores, sobretudo de 5º ano (4ª série). Quais eram as dificuldades que eles encontravam, que as crianças não conseguiam se organizar frente aos diferentes seres humanos que entravam, então um ser humano falava eu sou de matemática, o outro eu sou de língua portuguesa, eu sou de inglês, eu sou de história, sou de geografia, eu sou de educação artística. Uma professora, a Isabel (nome fictício) na época, ela fez assim, “olha eu me dou muito bem, muito, muito, muito, muito bem com matemática”. Eu fiquei com uma pontinha de... Eu amo matemática! Mas a outra ficou com língua portuguesa e eu fiquei com história, geografia e educação artística, que era minha área, eu tinha uma familiaridade grande para trabalhar. Foi muito bom, foi muito bom, foi a primeira vez que, porque eram três pessoas que eram diferentes, uma era diferente da outra, a gente não tinha a mesma postura, nós tínhamos idades diferentes, formações diferentes (pausa) então isso foi um bom início para mim da rede estadual. Na rede municipal eu tive uma, um baque! Porque eu fui recebida assim na rede municipal: “professora da rede estadual aqui não tem vez, não tem voz, você não ouve, não vê e não fala”. Eu ouvi isso de uma professora, você imagina, imagina, meu conflito, sabe! (Suspira) Como uma rede municipal não ouvir (entre risos), não falar, muito complicado isso! Não ter vez, não ter voz! Entrei na época em que tinha uns livros enormes, uns livros de educação psicomotora, onde as crianças faziam... Tinha musiquinha da ondinha vai, ondinha

vem, ondinha vai, ondinha vem (cantarolando). Tinha uma apostila chamada Universo, tenho ela aqui, se você quiser disponibilizo, eu só não tenho esses livrões, eu não sei onde foi parar, eu guardei, mas eu tinha! O vermelho e o azul, o vermelho era do nível 2, turma de 5 anos e o azul era do nível 3 pra turma de 6 anos. As crianças, judiação! Ai que dó! Mas houve! (pausa) Acho que meu drama começou aí (risos). Porque comecei a entrar em conflito não somente com a parte da, a minha, assim, com o que era proposto pela gestão, mas pela o que, pela Sol profissional, pelos cursos que estavam acontecendo. Entra uma nova gestão (1989), que traz para rede uma... Nossa, eu acho que fui a primeira a ser inscrita no curso da Escola da Vila, nós fazíamos aos sábados, a gente ficava o dia inteiro numa escola do município. A rede era muito pequena, nós éramos em 232 professoras para você ter uma ideia. Era muito pequena! E, mas foi muito bom, foi muito bom. Daí começou uma coisa conversar com a outra, porque a sua mudança de postura ela vai acontecendo no processo, ela vai acontecendo com as suas vivências, ela vai acontecendo com as suas pesquisas. Com esses primeiros cursos que nos começamos a ter, que não foi um, nem dois, a coisa pegou muito mais, a gente começou a ter muito mais formação em todas as áreas, as revistas começaram a ser publicadas e o professor começou a ter um outro papel na escola como este mediador, então a gente meio que mudou de lugar. Mexeu, mexeu muito com a estrutura da rede. Tanto que mexeu que praticamente 30 anos depois nós estamos com os mesmos problemas, por incrível que pareça. Mas a gente começa a perceber o que é a formação que antecede a gente, faculdade, magistério, sabe essas coisas, o magistério eu ainda acho que vai mais. Tem uma amiga minha que ela sempre fala que se ela pudesse, se ela tivesse condições e se um dia ela fosse presidente da república, ela voltaria com o magistério, porque o magistério tirou parte de formação dos professores que fazem a pedagogia. E eu fico imaginando! Eu comecei nas idas e vindas, ora eu era professora, ora eu estava em algum lugar na gestão escolar; então, essas idas e vindas também compuseram uma outra professora. Porque tive também o prazer de conviver com outras pessoas na escola onde nós, onde eu era titular da última vez que eu voltei para sala de aula, e foi um grupo grande que voltou. Éramos assim, professoras incríveis com uma visão do todo. Então assim, eu acho que esse exercício que a gente faz de sala de aula, gestão, essa ida e vinda, vai fortalecendo esse vínculo, e você começa a ter um outro olhar para esses alunos. (pequena pausa) A questão da afetividade eu sempre fui muito ligada a isso. Sempre gostei de fazer muita coisa com

os alunos, eu sempre tagarelei muito, sempre falei muito na sala de aula, na sala dos professores, na reunião dos professores como Coordenadora Pedagógica e como Supervisora eu falava mais ainda (risos)! A gente sempre teve, como se diz, um vínculo, um vínculo para além do aluno professor. Eu tenho muitos alunos que hoje cada vez que vejo que eles fazem uma postagem política, bem escrita, quando é de esquerda então fico mais feliz ainda, mas eles falam com brilho nos olhos, eu vejo eles falando com brilho nos olhos, sabe, então eu falo assim, realmente eu fiz a lição. Eu tenho uma aluna que é jornalista, e ela é jornalista no sindicato dos metalúrgicos e ela teve contado com o Lula, ela teve contado com Haddad, assim, toda as vezes que ela, que a gente conversa, ela fala assim. “Eu tive em quem me espelhar” sabe? Num dado momento a gente passa isso para os nossos alunos, para ver o quando é importante, o quando somos importantes, enquanto seres humanos para essas crianças, não digo por modelo, não modelo, mas a troca que você faz, não uma troca inócua, mas uma troca que tenha realmente um significado. Então assim, procurava estudar bastante, interagia muito com eles, tinha momentos que precisava sim da atenção e que você toma uma atitude um pouco, o pessoal fala atitude tradicional, não, não é tradicional, é uma questão de a gente manter a questão da organização, da disciplina para que todos se ouçam, para que todos se respeitem, porque se a gente não fizer também, se um não tomar essa postura. A gente pode construir muita coisa junto. Mas a gente tem que ter alguém também que conversa, que una tudo aquilo que está acontecendo, que pontue sempre. Então tinha momentos que a gente tinha que ter essa conversa. Eu me vi muitas vezes enquanto professora com algum grau de dificuldade com crianças que tinham algum tipo de transtorno. A criança que tinha uma deficiência física, o PC (paralisia cerebral), não era uma criança que me deixava... Porque a gente já tem uma noção de como trabalhar com essas crianças, lógico que eu precisei muito do departamento<sup>11</sup>, que a gente tem aqui. Algumas meninas me ensinaram alguns recursos e que depois, eu fiquei feliz, que alguns dos cadernos que eu usei, a professora que me acompanhava, ela levou para o departamento tudo. Porque eu tinha uma criança, era uma dificuldade extrema, era um PC muito extremo, aquele PC bem assim, que mexia os olhos. E duas horas de aula, porque ele cansava muito. Tinha todo um quadro ali que tinha que ser respeitado, mas as crianças com transtornos, autista, transtornos opressores, compulsivos. Eu

---

<sup>11</sup> Sigla suprimida

tive um aluno que agregava três tipos de transtornos. Ele se mutilava durante a aula sabe. A dislexia dele, era um barato, porque eu aprendi a trabalhar com a dislexia dele que para mim não era problema. Tanto que assim, eu fui professora dele no 4º ano e quis permanecer com a mesma sala no 5º. O pessoal quase me apedrejou por causa disso. Porque eu ia estar com o mesmo aluno. Mas ele foi para mim um desafio, mas depois ele piorou muito porque tinha encaminhamentos da escola, que encaminhava esse aluno pra fazer avaliação, ele perdeu uma, duas, três, quatro! Sabe aquela coisa da gente chamar Conselho Tutelar para poder ajudar. E lidar com um aluno que é do seu tamanho, que levanta da cadeira sai assim de uma maneira muito, mas muito agressiva, agride o colega que está do lado de tirar sangue e não dá tempo você chegar, e quando você chega e segura, você tem que conter, você contem. Ele luxou meu dedo, bateu meu dedo contra a lousa, porque era assim, uma coisa de tentar segurar. Eu entrei num conflito tão grande, tão grande por causa disso que eu contestei minha própria capacidade, de lidar com a situação. A coordenadora, na época, ele fez assim para mim: “oh, eu fico na sala por enquanto”. E fui para sala dos professores, tomei um copo de água, sabe aquela coisa de tentar respirar um pouco, para depois voltar. Quando voltei ela estava com a sala inteira para o lado de fora, ele estava estirado no chão porque eu tinha saído da sala. Ele se estirou no chão, ninguém tirava ele de lá, eu fui para quadra, fiquei na quadra com as crianças nós fizemos um jogo. Mas em contrapartida, esse aluno tinha todo um encantamento comigo (pequena pausa). Devido a dislexia ele tinha a questão da compreensão muito boa, mas era muito aguçado, então assim, ele entendeu fração sem fazer um cálculo e, ele entendia tudo, tanto que quando ele fez a o SARESP, ele fez e o leitor veio conversar comigo e fez assim olha, incrível. (interrupção devido a entrega do correio)

Sol – Quando o leitor veio conversar, dar uma devolutiva, esse aluno conseguiu compreender, ele fala assim para mim: “oh, fala pra mim e você escreve a continha”, assim, (pequena pausa) então eu percebi que alguma coisa eu tinha feito, mas acho que esse foi o meu maior desafio, sabe! Eu não sabia, eu tinha muitos receios. Talvez eu tinha medo de errar com eles porque eu sabia o tamanho do problema e do buraco que iria criar na aprendizagem desse aluno. E naquele percurso determinadas atitudes que eu tivesse, entendeu, de insistir demais ou insistir de menos, então acho que foi mais ou menos por aí. Mas, depois, engraçado, não tem como dizer para outro professor que é fácil ou não seja fácil se você não viveu; então, assim, esta interface

sala de aula e gestão que eu tive na minha caminhada ela acabou auxiliando por conta disso, porque a vivência da sala de aula me trazia problemas que eu tinha vivido enquanto professora, maneiras que eu tinha encontrado, enquanto professora, para poder garantir a aprendizagem daquela criança e não só de uma sala toda, mas tinham todos, mas tinha aquela criança. Porque a gente também tem que ter, tem que ter muito, tem que ter muita cabeça de que não é só um aluno, mas também não são só esses 30 que sabem ler e escrever e interpretar numa boa, entendeu, mas aquele aluno que também precisa então como isso ela entra na vida da gente. Então ajudou para que esta conversa fosse estabelecida em outros lugares. Então foi justamente aí que... Acho que foi um “resuminho” da professora.

Pesquisador – E dentro da sua trajetória como que, você falou sobre os livrões, você chegou a comentar agora. Como foi a sua relação com o livro didático?

Sol – Eu tive momentos diferenciados com o livro didático! Como eu te falei anteriormente quando entrei no magistério. Porque, assim, a minha primeira vivência que tive de professora foi na rede estadual entrei numa sala sem planejamento, sem absolutamente nada, as crianças tinham um livro, então talvez seja aí onde o professor pega tanto aquela coisa assim, o livro, o livro! Porque o planejamento ele não era levado de uma maneira seria, substancial, parte do currículo, sabe, essencial para percurso daquela sala, do próprio professor, dele ir e vir com aquele planejamento. Não existia isso, Émerson. Por isso que me agarrei tanto ao livro didático, tanto que quando entrou aqui na rede em 1998, 1998? Que nós tivemos as primeiras salas de ensino fundamental. (pausa) Eu me lembro que foi feito uma reunião numa escola com várias professoras. Eu fui uma delas que foi chamada, bocuda sempre é chamada! E assim, você vai ser professora do ensino fundamental! Eu falei: não vou ser! Não vou, não quero! Não quero! Não vou! Não quero, não quero, eu não quero! Atribuiu 1ª série! Na escola que eu era professora tinha três no período da manhã, três no período da tarde. Não tinha aluno suficiente pra abrir uma sala, então, o que foi feito na época os alunos de nível 2, de 5 anos, foram avaliados, foi feito, assim, tipo de uma provinha com as professoras e aqueles alunos que tinham condições de ir direto do nível 2 para o 2º ano (1ª série) eles foram. E eu fui professora dessa turma, da vanguarda! Do início! E nós começamos. E eu briguei muito porque não tinha livro didático. Ai como eu briguei! Meu Deus do céu! Como eu briguei! Como eu briguei! Deus do céu! Mas eu briguei muito, muito, muito! Porque assim, todo mundo pegou, mas a gente vai começar de onde? Sabe aquela coisa, assim, a gente vai começar de

onde, a gente vai começar a discutir juntos, mas as crianças estão aqui! Não dá para fazer a discussão e manter o planejamento nutrido, porque as discussões com os professores, com uma rede, e que você tem experiência nisso, elas não caminham na mesma velocidade da aprendizagem da criança. O aluno está lá todos os dias às 7h da manhã, e ele está esperando alguma coisa, nem que seja para o professor falar bom dia. Enfim, eu falei, olha gente, eu vou trabalhar com família silábica! E eu trabalhei, eu trabalhei! De uma maneira não assim, Caminho Suave, eu não era a Caminho Suave, nem as outras cartilhas, mas a gente buscava onde a gente encontrava. A gente começou a bater [de frente] com a Coordenadora Pedagógica e, assim, a Coordenadora Pedagógica também não tinha culpa porque ela estava num percurso de uma rede que tinha sido pré-escola a trocentos anos! E ela também não tinha a vivência de ensino fundamental. E, assim, Sol você trabalhou em ensino fundamental, assim como as outras que eram, nós eram em 6 e acho 4, tinham trabalhado na rede estadual. Eu ainda trabalhava na rede estadual, não trabalhava mais, minto, já tinha pedido exoneração. Não! Já tinha pedido. Mas, assim, você tem percurso porque isso, porque aquilo, você é uma pessoa articulada, você participou das formações e tudo. Falei, assim, então gente só a formação dentro de uma linha construtivista não dá um subsídio porque a gente não tem de onde começar. E realmente faltava a questão da discussão do currículo da rede, do que a gente esperava e as coisas foram se construindo, mas elas foram se construindo, mas as crianças estava lá! A gente buscou vários livros didáticos, vários, vários. Não era um, não era outro, só que agente começou a fazer Émerson, tipo uma apostilinha, sabe, não com aquela coisa de sequencia, mas dentro do planejamento daquilo que a gente planejava nós fazíamos uma coisa meio que balizava o trabalho da gente e fora isso nós íamos trabalhando. Lógico começaram a pipocar os problemas de aprendizagem, as dificuldades. Mas nós também tínhamos um outro lado da rede que até eu me... Eu sempre fui muito turrona, por que eu comecei com a família silábica, porque era onde eu me sentia segura, porque eu sabia o tamanho do buraco que eu podia causar na vida daquelas crianças se eu fosse por uma base que não me era muito conhecida, então, assim, eu tinha noção, mas não sabia como começar o trabalho com eles porque não tinha um trabalho, uma formação boa. Nossa, uma Escrita e Leitura<sup>12</sup> naquela época ia ser assim incrível para gente, ia ser demais, demais! Mas, isso,

---

<sup>12</sup> Nome fictício para o programa de formação em alfabetização

existia na rede estadual, então aquele Ler e Escrever do estado. O estado tem uma publicação grande, inclusive desse Ler e Escrever, uns livrinhos laranja, roxo, verde, nossa um parâmetro assim incrível para você trabalhar que deu que meio que é um plano de fundo do Escrita e Leitura. Porque são as professoras (formadoras) são as mesmas pessoas que trabalharam no Ler e Escrever, elas vieram da universidade e continuaram este trabalho e depois só traduziram isso nas redes em outros nomes, com blocos menores de professores, a rede estadual precisou fazer o que? Um material porque o curso em si ele não era tão acessível, os professores da rede estadual eles não saem tão facilmente para fazer curso. Eu acho que a nossa rede ela, eu aposentada, eu acho que ainda sou da rede (risos). A gente tem tudo muito próximo. Depois o livro didático ele conseguiu ser para gente (pausa). Ele deve vários caminhos, primeiro ele foi proibido na rede, quando ele foi proibido e como eu não aceito a proibição, agora eu vou usar, o não para mim não cai muito bem, sabe, acho que a arbitrariedade mesmo em governos progressistas, sabe essa coisa assim, não vai usar mimeógrafo, ah, não vai usar livro didático, não cai bem! O professor tem que começar daquilo que ele se sente seguro, se ele está seguro o que que a gente vai fazendo? A gente vai fazendo alguns ajustes de planejamento, então assim, o Coordenadora Pedagógico tem um papel muito importante, mas qual é o problema também do Coordenador Pedagógico dessa época? Era um CP para 15 escolas, 10 escolas, depois caiu para 7 escolas, não sei como ia diminuindo e ia melhorando isso, entendeu. Então, assim, como que você faz um acompanhamento de planejamento de um professor que não seja por recorte? Você entra para fazer um bom dia pedagógico, que a gente fala bom dia pedagógico, mas a gente fala um bom dia e consegue avaliar até o ambiente, não é? É muito difícil a pessoa que aparece de 15 em 15 dias, quando tinha formação as vezes de mês em mês, parecia supervisora quando sumia da escola mais ou menos nessa lógica. Mas era a CP! Quando a gente começou a ter uma pessoa dentro da unidade escola voltada para aquela realidade, para aquele grupo de professores com os saberes daqueles professores, porque aqueles professores era a sala de aula daquele Coordenador Pedagógico, aí sim a gente consegue fazer uma intervenção legal no planejamento. Mas a gente não tinha isso, por isso, que o livro didático acabou sendo tão forte e disseram não para mim e ficou mais forte ainda e eu comecei a usar tudo que é livro didático que você imagina. Eu fiquei contra! Fiquei do contra mesmo! Até contra o pessoal da administração. Eu fui da turma de preto, eles baixaram... Aí foi tudo, baixaram o salário da gente quer

dizer, acho que é uma consciência de classe. E com as formações e com os outros materiais que começaram a surgir, Émerson, o livro didático ele começou, ele não se tornou obsoleto porque quando veio, eu já estava na direção da escola quando o livro didático entrou na rede. Mas ele entrou na rede por um outra porta, ele entrou via governo federal. Então, assim, olha esses são os livros que serão enviados pra a escola olha, era uma sala cheia de livros, você professor vai poder sentar, vai poder analisar o que vocês acham o que é melhor, então assim, eu já era Coordenadora pedagógica e a gente conseguiu fazer um objeto de estudo do livro didático. Como a rede tinha passado muito tempo sem trabalhar com o livro didático, ele entrou como um outro recurso, uma outra estratégia, mas o forte era o planejamento. Então, o forte era aquele planejamento, o planejamento não saia do livro didático. Diferente de quando eu entrei, eu recebi um caderno e neste caderno estava, assim, “professora diga boa tarde ou bom dia”, eu era da tarde, falava boa tarde. Era assim, vinha pronto! Eu não sabia nada daquela psicomotricidade, eu não tinha estudado aquilo, meu Deus! Como eu sofri também! As crianças sofriam junto! Porque eles não conseguiam fazer aqueles movimentos enormes que depois se transformavam em pequenininhos sabe, eu não sabia que era, para onde saia, para onde aquilo ia. E se não fizesse também olho era maior ainda porque era um gestão que era completamente encima daquilo. E depois disso veio a cartilha do Nino<sup>13</sup>. Na época da cartilha do Nino eu fui Coordenadora Pedagógica, com uma turma, amiga nossa inclusive, ele foi pensado de uma outra forma, só que assim, não pensado de uma maneira mais linear porque ele era totalmente linear que todo mundo tinha que fazer. Foi depois a mesma coisa daquele apostila que chegou, não sei o que lá do saber, como é que era o nome mesmo? Nossa eu deletei o nome, eu deletei (ênfase) o nome daquele negócio. Porque tinha o nordeste era completamente dividido diferente, tinha duas amazonas, sei lá o pessoal fazia uma bagunça naquilo. Os dados históricos eram todos misturados, mas fazia parte da rede a gente trabalhava porque tinha que trabalhar. Mas, a relação (com o livro didático) ela começou... ela se transformou... ela deixou de ser primordial, visceral, tipo aquela “se eu não tiver o livro didático eu não sei o que eu vou dar hoje”. Mas por quê? Isso na época era a questão da ausência do planejamento, então, assim, quando eu recebia um planejamento pronto eu não sabia como fazer um planejamento; porque, assim, é... Saudação, estava escrito, boa tarde,

---

<sup>13</sup> Nome fictício para a cartilha

primeira atividade, segunda atividade, terceira atividade, e aí estava escrito Psicomotora é... Brincadeira é... Psicossocial, sei lá o que é aquilo! Eram essas coisinhas, esse quadradinho que vinha pronto e que não era o parâmetro de planejamento (pequena pausa). Por isso, que a rede começou a investir em formações e nesta formação a gente foi mudando e a gente foi elevando o planejamento para um patamar e o livro didático enquanto recurso. Então, assim, eu acho que hoje o livro didático ainda é um recurso importante, mas um livro didático bem escrito, um livro didático de vanguarda e um livro didático que tenha coerência acima de tudo e que ele abra possibilidades. Porque existe algumas coleções em que quando a gente estuda essas coleções você percebe que ele abre, ele sugere para o professor ali abrir discussões, abrir a roda da conversa, um momento que você vai, obrigatoriamente, que fazer uma escrita, uma reescrita, sabe aquela coisa, então começam a entrar(pausa). Eles dão outros dados que não tem aquelas linhas malditas para gente ficar, para criança escrever e pronto. Porque foi um outro problema as crianças não tinham material, não tinha livro, tudo saía do bolso da gente, tudo! Tudo! Tudo! Tudo! Eu pagava xerox com o meu dinheiro (riso)! Tudo! (risos) Fiquei pobre por causa disso. Mas agora hoje eu não sei como é que está, o Programa Nacional do Livro Didático eu participei até a última escolha que aconteceu na rede, mas já com os gestores e esses gestores fizeram essa discussão nas unidade escolares. Mas o que eu percebia do meu percurso é que assim, o livro entrava como recurso, mas ele não era o meu [planejamento]. Então, assim, hoje a gente vai fazer uma atividade desse livro, então não importa se é a página 100 ou a página 1, entendeu? Agora, textos eu já não indico muito a questão, quando a gente trabalhava a questão do texto a gente atrelava a história, o livro, a gente sempre buscava o livro para depois contar a história do livro didático e as crianças percebiam e isso era bom! Então assim, o que que mudou dessa [história] os três porquinhos, por exemplo, que eu contei! Dos três porquinhos que tem 25 linhas [no livro didático]. Bem de uma maneira muito sucinta você abre uma outra, você vai abrindo outras janelinhas de discussão com as crianças. Agora dizer que ele hoje não viria para mim como há muitos anos atrás, quando eu precisei. Tipo aquela! Eu não tenho o planejamento! Por onde eu vou começar com essas crianças? Para onde eu vou? Onde eu quero chegar? Porque não tinha um leitura disso ainda. Isso foi, eu passei, como eu da minha leva, eu digo e a minha turma inteira que pegou o fundamental que iniciou nessa rede que todo mundo era 2º ano (1ª série), Émerson, no outro ano tinha 1º e 2º ano e sabe aquela coisa em meio aos nossos tropeções,

entre as tradicionais e as construtivistas e aquela choradeira tremenda porque as meninas queriam continuar na linha da educação infantil. E as escolas perderam aluno e a gente começou a ter um outro problema, porque nós estávamos vivendo além de tudo isso o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Que era FUNDEF na época? (pausa) A rede sempre foi de educação infantil; o ensino fundamental ele estava sendo implementado naquele ano por conta dessa lei perversa do Fernando Henrique, que alocava esses recursos só para o ensino fundamental, então, para uma escola por exemplo que nem a que eu dava aula tinham 24 salas, 24 salas de educação infantil e a gente passou a ter 9 salas de educação infantil de manhã, 9 a tarde, 3 de manhã e 3 a tarde de ensino fundamental. E a rede só recebia, então, assim, como minha cidade era um município que tem uma receita boa, então o dinheiro era retirado dos 25% da educação e 15% ia para o tesouro nacional para essa lei do FUNDEF, para esse tesouro. E a gente ficou sem dinheiro, para tudo! Para tudo! E a gente sofreu muitas, e por isso, começaram todas as comparações possíveis e imagináveis, por que quem estava no governo nessa transição? Justamente o PT (Partidos dos Trabalhadores)! E que teve que por a cara a tapa por uma lei federal. Por mais reuniões que houvesse, não que a gente não entendia, mas que na verdade era dinheiro da educação, as coisas começaram a ficar muito difíceis para gente. Hoje o que uma escola tem de verba, não sei como é que está, mas, assim, as verbas municipais, verbas federais que você começa receber e fora aquilo que é mantido pelo próprio município, não sei se é mantido ainda, mas o professor não precisa esquentar com isso (pequena pausa). Hoje ele fica meio que supérfluo, ele fica meio preocupado se tem o E.V.A. com glitter, essas coisas, a gente não tinha caderno! As crianças não tinham caderno, não tinha papel, não tinha xerox! Mas eu me virava com tudo, com mimeografo, o Lucas (nome fictício para o filho) quase entrou em coma alcoólico de tanto fazer (risos) [cópias] para mãe dele, me ajudava. Depois eu comprei uma matricial eu fazia meus estêncil na matricial, porque além de tudo isso era perfeccionista. Mas eu sempre também tive um viés gostoso com as crianças que é a questão da arte, então era uma outra conversa, para mim era uma facilidade, acho que daí eu tirava o pé um pouco dessa coisa mais tradicional para vivenciar a questão da parte artística. (pequena pausa) Mas essa foi a relação que eu constituí, até quando eu saí da sala de aula, mas eu saí da sala de aula usando aquelas apostilas, só que era assim, é a eu já sei mesmo... usava o livro didático (risos) pra organizar algumas

coisas. Eu e as outras meninas e a gente fazia uma leitura do grupo porque aquela apostila não tinha como fugir, tinha que fazer, mas é diferente quando você escolhe um livro didático pautado naquilo que você conhece, sabe? Quando é uma discussão, do que vir uma apostila que sei lá quem escreveu, que está lá e que acabou e você tem que fazer daquele jeito. E quando você teve tempo de olhar o livro. Mas eu acho que seria basicamente isso, para mim hoje seria mais uma estratégia de trabalho, mas uma coisa que viria compor o meu trabalho, não o plano de fundo tá!

Pesquisador – O que é o livro didático?

Sol – Bom, hoje o que eu enxergo no livro didático? Depende muito do ponto de vista do autor que o escreve, eu acho que o livro didático ele tem um percurso, ele deve ter sido escrito, eu não sei, eu nunca fiz um exame, uma análise a fundo de quais foram os primeiros livros didáticos que surgiram, mas deve ser, logicamente que a nossa sociedade pautada, patriarcal, branca, os homens estudavam, então todos esses, esses documentos eles eram escritos a partir dessas necessidades, de saberes que se julgavam necessários. O problema foi perpetuar isso, porque por exemplo se você pegava um livro didático de 1980 e quando você lia alguns no ano de 2000 de algumas editoras eram praticamente os mesmos textos, a mesma escrita, a mesma redação. Agora ele traz ali um aglomerado dos possíveis saberes que aquela faixa etária tem que até o final do ano saber. Eu acho que ele dita um planejamento (pequena pausa) sabe? Eu acho que ele é, ele é a ausência do planejamento! Acho que a melhor maneira de dizer o que é um livro didático é a ausência de um planejamento. Porque assim, se eu não tenho um planejamento o livro didático se eu abrir não vou me perder, então ele é um currículo, ele é um caminho, ele é um percurso. Torto ou não eu vou manter ele, quem pegou, quem não pegou pegasse. Agora tem outros livros que tem outras estruturas, por isso que estou lhe falando, são livros mais interativos, são livros que conversam. Eles sabem! O autor que escreveu aquele livro, aquele grupo de autores eles sabem que eles não são a parte central da aprendizagem da criança que eles são um recurso, que eles são ali uma parte que a escola tem um currículo, que a sala tem um currículo, que a rede tem um currículo, entendeu? Que o professor tem um planejamento e que pode ou caber aquele livro didático, por isso, quando você abre na página 1 ou abre na página 100 você não se perde por que, porque é um livro que conversa mais com o professor do que com o próprio aluno,

então, assim, ele leva o professor e o aluno a refletir mais. O que eu percebi nas últimas edições que eu peguei de livro didático? Que a gente recebia livro didático, Émerson, e assim, a gente tinha um para cada aluno, mas eles ficavam no fundo da sala, eles não levavam para casa, eles não escreviam no livro, era um objeto de pesquisa. Eles (autores) estavam muito preocupados com os exames externos que eram realizados, como o SARESP, com a nossa prova, existe ainda a prova que é feita do governo federal? Mais ou menos, então os conteúdos desses livros, eles eram, como eu sempre fiquei no 5º ano, o livro praticamente tinha as questões do SARESP (risos) era muito engraçada, era muito engraçada e a gente, eles estavam muito preocupados. Por que? (pausa) Quem escreve o livro didático é o sistema, então no sistema se trabalha com exames externos, com essas avaliações externas, não que eu seja contra eu acho que o governo federal ele precisa ter uma noção dos saberes dos aluno que eles estão lidando, dos saberes dos professores e a partir daí, porque quando a gente abre uma, abria! Abre a página do MEC (Ministério da Educação) ela tinha um olhar que começa dos saberes do aluno para os saberes do professor. O governo federal tinha que centrar recursos justamente nos locais onde os professores tinham uma, uma, uma formação mais desfalcada. E eu não sei se os livros didáticos começaram a ser escritos mais nessa relação, para atender as avaliações externas. De uma certa forma quando a gente faz avaliação externa que são provas diferentes, são provas... Que nem por exemplo eu fiquei muito tempo é... Eu não fiz o Escrita e Leitura que eu estava na direção nessa época. O Escrita e Leitura as professoras que faziam a avaliação externa, a Provinha Brasil, é o que as meninas estudavam no Escrita e Leitura era o que eu acompanhava porque a gente não podia ser a professora da sala que acompanhava, no dia da avaliação, então elas falavam pra gente, eu era professora de projetos, no contra turno, dentro da escola. A gente ganhava hora extra ou ganhava o negócio lá do... Não era hora extra e tinha um pagamento do governo federal. (pequena pausa) Eu percebia que o que eu lia para as crianças era exatamente aquilo que elas estudavam na Escrita e Leitura. Voltando para isso, eu estava na direção, acompanhar, eu tinha voltado para sala de aula, mas quando eu voltei para sala de aula manteve-se o governo federal com a linha progressista e a gente continuava fazendo as avaliações. Mas eram coisas muito mais eu achava que fazia com que as crianças pensassem mais, experienciassem. Mas que também tinha um olhar preocupado pelo próprio governo em relação aos saberes de todas as crianças do país, porque assim, a gente não pode só falar da minha

cidade, eu estou falando de uma parcela pequenininha. Mas a gente tem os professores, nós tínhamos os professores leigos do nordeste do Brasil que dividia a lousa em quatro e trabalhava um pedacinho com a 1ª série, um pedacinho com a 2ª, um pedacinho com a 3ª e um pedacinho com a 4ª! Então, assim, você imagina o que é uma Prova Brasil para essa professora que é leiga e uma Prova Brasil para aqui, para uma professora que teve um percurso fazendo análise de todos esses materiais, inclusive o do livro didático e trazendo outras experiências de outras fontes, de revistas, das vivências das crianças, de buscas em sites, N lugares. Agora existem livros didáticos que são um aglomerado de atividades e ponto! Acabou! Então, assim, tem aquelas atividades elas têm uma sequência, supõem-se uma sequência, mas não sai dali então ele não mudou muito, então o livro didático ele acaba sendo isso. E entraram outras coisas no mercado que são as ditas cujas das apostilas que hoje a gente tem empresas que ganham muito dinheiro fazendo apostila, que é método não sei o que, método não sei o que lá, método não sei das quantas, mas que método que coloca de novo (risos) coloca em sequenciado, então não tem página em branco, sequenciado e todo mundo tem que trabalhar e se for uma rede particular então todo mundo começa na um e termina na 150 e todo mundo tem que fazer! Todo mundo tem que ter, todo mundo tem que comprar, e tem este outro lado, mercado! Mercado! Para o professor muitas vezes não, ele é como se fosse um caminho, uma fuga. Para o empresário, dinheiro!

Pesquisador – Continuando o nosso bate papo que está gostoso. Como você escolhia o livro didático? Pensando na sala de aula e também pode falar na época de gestão.

Sol – De sala de aula eu peguei muito, meio que o treino andando, sabe. Quando você é nova você não tem vez mesmo, nem voz e você percebe mesmo que não tem muita coisa. A escola tinha o livro que tinha escolhido e naquela época as crianças compravam o livro, não era escolha! Os professores mais velhos escolhiam os livros e a gente tinha que trabalhar, depois eu saí da rede estadual, a gente tinha os livros escolhidos ainda, mesmo sendo professora efetiva, escolhidos pelas professoras mais velhas e nunca ninguém chegou em mim e me pediu algum tipo de, para eu olhar. Na rede nós não tínhamos e eu levei, porque, assim, como nós éramos professores, eu não sei mas acho que agora parou esse tipo de coisa, as editoras [dava os livros] a gente ligava para as editoras e a gente pedia os livros didáticos e vinha o livro do

professor, então, assim, a parte de baixo do meu armário era uma biblioteca (risos) e a gente recebia de tudo, recebia os livros didáticos, livros de pesquisa, livro paradidático, tinha de tudo. Depois eu fui coordenadora de rede particular, então, sendo coordenadora de rede particular, as crianças compravam os livros, porque a escola também tinha lucro por incrível que pareça isso, por isso, que eu te falo que é mercado! E eu conhecia os meninos das editoras e depois mesmo que sai da escola entrei em contato com eles e fiz assim: “olha a gente não tem livro nenhum, a gente está começando agora”, e eu sei que o cara despejou um caminhão praticamente lá na escola (risos) de livro (risos). As professoras ficaram, mas vieram N coleções, de coleções, assim, muito de vanguarda de vir ábaco junto, coleções de matemática em que vinha o ábaco para as crianças trabalharem, sabe? Mas muito legais, que eles serviram, a gente não tinha um livro para cada criança, mas o que a gente fez? A gente colocou tudo na colmeia<sup>14</sup> e ficavam como livro de pesquisa, então, em um dado momento uma pesquisa numa determinada página daquele tema que a gente estava trabalhando, era assim, não tinha uma escolha, Émerson, do livro. Quando eu fui para a coordenação pedagógica também não podia usar o livro didático, mas é assim, eu como Coordenadora Pedagógica, essa coisa do não! Não cabia direito em mim, sabe! Nunca coube! Então, os professores chegavam em mim e falavam assim, que era pegadinha, “pode usar o livro didático?” Eu falava assim, “Tá em que momento do seu planejamento você acha que entra o livro didático, se você achar que está conversando com este tema que você está falando se esse... Cabe uma pesquisa aqui, agora você desenvolver todo o seu planejamento dentro do livro didático você não vai conseguir, você tem outras fontes para”. Então, eu não fiquei ou não para o livro didático, porque eu também não queria contradizer e eu não queria ser é... E rede é... e eu acho isso muito legal! Eu fui parceira de sala de aula de muita gente, e eu fui parceira de muitas pessoas em outras, em outros locais. Eu sendo Coordenadora Pedagógica onde uma parceira de sala aula ela era Diretora que trabalhava comigo ou eu era Diretora de 300 professoras que sabe, que tinham sido minhas chefes, entendeu? Então esse tipo de coisa, eu acho que a gente tem que conversar, sabe? De tanto que ficou forte esta questão e eu briguei tanto pelo livro, para você ter uma ideia, quando entrou aqui no fundamental (risos) eu vou te contar esta história só para você (risos). Eu peguei uma licença numa determinada escola (risos) eu ri tanto. A

---

<sup>14</sup> Estante de concreto dividida em divisórias

diretora chegou em mim, e eu tinha trabalhado com ela muito tempo e ela não era daquele jeito, sabe! E eu também não era assim, e ela olhou para mim e ela fez assim, “olha Sol nada de família silábica” e eu olhei bem para cara dela e fiz assim, “ué, mas o meu nome é família silábica?” E eu fiz assim “é só isso que resumiu o meu trabalho?” Então assim, é isso que eu falo do recorte, do Coordenador Pedagógico que chega, faz um recorte da sala daquele momento e ele vai aparecer 15 dias depois, 20 dias depois. Ah! Teve uma época que a gente não podia ter planejamento igual também, o meu planejamento não... A gente não podia se sentar junto para fazer planejamento, a minha caracterização podia ser diferente da sua, mas também não tinha caracterização! Mas a gente não podia pensar junto; enquanto parceiro de ciclo era muito difícil, nossa a gente passou umas trevas assim incríveis, mas tudo ajudou para a gente crescer. Mas eu não estava mais nessa *vibe* de a família foi uma coisa que eu peguei para que eu não pudesse me perder, mas a coisa foi se soltando a partir dos anos. Eu não trabalhei mais do mesmo jeito no outro ano, então, assim, a gente consegue ir mudando, a gente vai mudando. E na Direção foi quando eu vivi o momento não da minha escolha de livro didático, mas de orientar o grupo em algumas reuniões pedagógicas, na verdade foi uma parada de um dia que nós fizemos. E a gente fez uma imersão nesses livros didáticos. Não foi uma parada pedagógica que ela acabou se desdobrando em outras reuniões pedagógicas nas semanas seguintes para escolha desses livros. Então, assim, a leitura que eu tinha do grupo, do trabalho dos professores, de como eram as crianças, então, assim, já não era a minha vontade eu não podia, eu tinha um papel crucial da discussão, mas eu não podia dizer, lógico que os professores eles tinham um discernimento completamente diferente da época de quando eu comecei, de olhar para o livro didático e quando abrir falava assim, “nossa que que isso? Parece o livro didático da minha avó!” Sabe? Então, é uma coisa que já era crítico e quando você faz uma análise e levanta uma crítica de possibilidades de trabalho ou não com aquele documento eu me senti como se fosse meu! Agora, assim, a minha escolha quando eu voltei... todas as vezes em que eu estive em sala de aula foram professores vai, da rede estadual mais velhos que eles escolhiam por nós; a gente não podia escolher e isso era uma regra da escola. Na prefeitura não tinha livro e a gente levava livro externo; e era uma escolha assim, a gente pegava de várias editoras, das melhores editoras, que a gente conseguia no mercado e coisas boas. A gente ia para São Paulo, a gente pegava de final de semana um grupo grande da escola, no final de semana e ia para as editoras para ganhar livro,

e as vezes livros que eram diferentes, que estavam entrando coleções novas no mercado coisas bem legais para poder complementar, mas era a partir disso que a gente é... eram as melhores publicações das editoras. (pequena pausa) E aí só na gestão é que eu pude orientar, quando eu voltei pra sala de aula eu tive que engolir a apostila. Então assim, eu não tive escolha! Eu tive que ser a alegria do saber! Todos os dias da minha vida (risos) os quatro anos (risos) eu não pude escolher (risos) e eu fui escolhida, infelizmente!

Pesquisador – Sendo que cortaram uma escolha? Você lembra?

Sol – Cortaram!

Pesquisador – E nós quando pegamos a gestão estávamos sem livro, sem saber e sem livro (risos).

Sol – Eles abriram mão por causa da apostila. Eles abriram mão... Porque é assim, é um termo de adesão, então o município adere ou não e quando a gente entrou a gerente do Ensino Fundamental teve que usar de todos os argumentos e pegar somente a reserva, o que sobrou, olha só, o que sobrou das remessas de reserva que o governo federal tinha e foi aleatório quantidade, títulos. Por que? Porque o município abriu mão daquilo que a gente tinha de percurso, de discussão... Porque os professores tinham prazer de três em três anos se parava, vamos discutir esse livro. Oh, esse ano essa turma é do 3º ano todo mundo vai levar o livro pra casa era do aluno fora isso era um termo que o diretor da escola assinava que pertencia ao município, então assim, a gente tinha que ter os livros e recebia 400 e no final do ano tinha que ter 400, lógico que vinham as reservas todos os meses, mas a gente cuidava para que a gente pudesse ter ali um acervo legal. Quando se abre mão depois até pegar jeito, acho que foi pouco tempo para poder pegar de novo e, agora eu também não sei a quantas anda. Eu participei da última discussão.

Pesquisador – Dentro dessas discussões na sua opinião quais foram os fatores que tanto facilitavam essa escolha ou dificultavam essa escolha?

Sol – Olha, do ponto de vista do planejamento do professor? Os professores...

Pesquisador – Do ponto de vista do momento da escolha.

Sol – Então, eu percebia que assim, ao professores que eram de 2º, 3º ano, eles eram mais criteriosos, eles tinham muito receio daqueles materiais, eram materiais assim, sabe! Aquela coisa, aqueles excessos e eles tinham muito receio desse tipo de coisa. (pausa) Era o quanto conversava com a caracterização da escola, é o quanto a gente tinha de concepção de aluno, inclusive que, assim, no início do ano a gente pegava a perua escolar enfiava todos os professores dentro e a gente ia lá pra vilinha conversar com os pais dos nossos alunos, conhecer onde nossos alunos moravam, na favela do Sossego (nome fictício), tinha todo um contexto, aquele material estruturado poderia ajudar ou não, então, assim, quando ele era olhado como um objeto de pesquisa, não é que era qualquer coisa, ia, mas elas buscavam as melhores coleções, as melhores escritas, os melhores editores. Isso quando vinha! Pelo menos eu tive a sorte de quando eu estava, veio! Então houve essa condição. E para minha surpresa você poderia entrar as vezes uma semana direto na sala dos alunos você não via ninguém usando o livro, numa outra você olhava e estava todo mundo usando, mas usando como um objeto de pesquisa. O que facilitava é que no momento em que a gente orientou, o material gráfico era bom, ele tinha boas escritas, então, ia tirando, ia deixando de fora isso, agora o que era as vezes ruim não tinha quantidade, não vinha o que o professor havia escolhido, porque havia isso também, entendeu? Uma expectativa de um material tão de ponta, porque tinham coisas assim, que tinham textos muito legais, sabe assim, muito diferentes, livros que nem o Ler e Escrever mais ou menos que os textos tinham três, quatro páginas. Não eram 30 linhas, eram três ou quatro páginas. Mas nem sempre chegava, então isso acabava criando uma (expectativa). Mas eu nunca, assim, encontrei uma dificuldade no... Só na questão de não vir os títulos, de não chegar a quantidade e a preocupação dos professores. Porque, assim, a gente chegou em um nível de discussão que os professores de 2º e 3º ano olhavam para mim e falava assim, “para que eu tenho que escolher livro” a gente tem que escolher, nem que seja para ficar para a escola, mas a gente vai ter que escolher. Por que a gente tinha que escolher? Porque a gente não podia ficar fora, entendeu, porque, assim, existe uma relação muito, até que perversa, porque não dá para uma escola naquele ano (abrir mão), porque era para durar 3 anos! Então, não pode privilegiar um grupo este ano e falar assim: “a gente não vai usar, a gente

não vai querer”, mas só que nos outros 2 anos (seguintes) a caracterização desses professores pode mudar e, num dado momento o Coordenador Pedagógico necessita começar por alguma coisa e pegar um livro didático, por exemplo, e pegar uma atividade dali e a partir daí ele abrir, porque, assim, eu acho que é como uma atividade legal é dali como que a gente expande para outras coisas. Eles se sentiam meio travados o do porquê eles tinham que escolher. Porque as crianças estavam (pausa) não era letra bastão, naquela época ainda não tinha letra bastão, depois que começou a vir, acho que na última vez vieram coleções que tinham letra bastão. Mas era muito difícil isso, então isso era bem complicado, não chamava atenção (do aluno) do ponto de vista... Porque assim, quando você dá um livro paradidático, um livro de leitura para uma criança de seis, sete, oito anos, porque era mais a turminha de seis, quando a turminha de seis começou a integrar é um outro universo, completamente diferente, criança se perde num livro didático, uma criança de 6 anos, a gente tem uma outra lógica de planejamento, de conversa, de condução dessa aprendizagem da criança para caber numa caixinha tão pequenininha, e às vezes a criança fica presa naquela caixinha e ela não sabe para onde vai, porque ela nem compreende, a fonte não ajuda, elas não entendem ainda a questão da letra, então, era mais ou menos o nosso impasse. Mas eu não tive uma resistência, nem para o bem, nem para o mal do grupo de professores em relação a essa escolha do material foi mais ou menos nessa, um pouquinho.

Pesquisador – Percurso?

Sol – Percurso.

Pesquisador – Para finalizar, no termo de consentimento está que toda a sua fala segue em sigilo.

Sol – Certo.

Pesquisador – Mas eu não quero ficar colocando sujeito 1, sujeito 2.

Sol – Pode colocar o meu nome.

Pesquisador – Eu gostaria que você escolhesse um nome.

Sol – Pode ser meu sobrenome, porque eu tenho meu nome já. Porque é assim, é que é diferente de referência bibliográfica. Tem amigas minhas que colocaram a minha, porque eu tenho uma, a minha é o meu TCC, não é pesquisa, da USP é sobre o currículo fechado de 20 anos aqui da rede, então quem colocou, colocou como referência bibliográfica, porque usou, pegou lá no Centro de Formação, porque está lá, as encadernadas estão lá, e... Espero, se não jogaram fora, tomara que não, se for jogar fora, dá pra mim. Então, porque eu não tinha dinheiro na época. Pode colocar meu sobrenome, Sol ou o meu nome mesmo não tem problema, nós somos amigos de percursos Émerson e acho que os professores eles têm, a gente tem de usar um pouquinho mais de sinceridade sabe, tirar a máscara e colocar os nossos erros e acerto, porque ninguém erra tudo e ninguém acerta tudo ao mesmo tempo. Assim como, os nossos alunos. Porque nós somos alunos o tempo todo, a gente lida com aqueles seres todos os dias que precisam das nossas orientações e, enfim, a gente tem que buscar por aí e eu não ligo não meu querido, você pode ficar tranquilo.

Pesquisador – Tá bom! Muito obrigado!

## **APÊNDICE D – Transcrição da segunda entrevista – Professora aposentada Sol**

Pesquisador – Na página 15 você falou sobre o início do Ensino Fundamental na Rede e que lhe atribuíram uma 1ª série e depois, como não havia alunos suficientes, as crianças do nível 2 da educação infantil foram para a 2ª série. Você poderia esclarecer este ponto?

Sol – As primeiras salas de Ensino Fundamental que foram elaboradas na Rede. O que que aconteceu? Nem todo mundo queria aderir à nossa rede [matrículas]. Por que? Criou-se aquela coisa assim sabe, a rede é fraca! E tínhamos um número de alunos, porque você não podia abrir numa sala que comportava 30 alunos não dava para abrir a sala com 14. Então, o que na época, junto com a secretaria de educação foi pensado, tinham as crianças de cinco anos que antigamente eles não estavam na educação básica, ainda, então chamava de nível 2, eram as crianças de cinco; essas crianças de cinco, como a faixa etária foi classificada, lembra quando nós fazíamos aquela classificação de faixa etária, parte para o Estado e outra parte ficava com a gente. Foi feito mais ou menos nessa lógica, só não me lembro qual é a data na época se foram os mais novos ou se foram os mais velhos que ficaram conosco. Mas foi assim, esses de cinco anos as professoras fizeram uma avaliação no final do ano para ver se realmente essas crianças conseguiriam estar numa sala de ensino fundamental que é o nosso 2º ano ou não. Nós complementamos a sala assim. Com crianças que eram mais velhas que tinham idade para estar no 2º ano.

Pesquisador – Ou 1º ano? Que era a 1ª série?

Sol – Era 1ª série, 1ª série, se a gente considerar série era 1ª série, se a gente considerar ano pós FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação) é a questão de 2º ano, eles estariam no 2º ano. E foi isso que aconteceu, nós tínhamos duas idades, nós tínhamos as crianças que iam completar 7 e nós tínhamos as crianças que iam completar 6 na sala. Mas que por incrível que parece não fazia diferença alguma, não fazia diferença alguma! Aliás, você não tinha nenhum problema em relação a isso. Inicialmente esse medo, e vou colocar este medo entre aspas, apareceu muito mais dentro do grupo docente de encarar essas crianças que eram mais novas numa sala de 2º ano (1ª

série) do que das próprias crianças e das próprias famílias. Lógico que essas famílias receberam, houve uma conversa, houve uma certa orientação para que essas crianças ficassem conosco e para que a gente fizesse um bom trabalho, enfim. A gente se comprometeu ali, mas é lógico que eu tinha todos os pés atrás em relação a isso, porque era tudo muito novo e a gente estava com uma rede que estava nascendo na nossa mão, o Ensino Fundamental, e isso era uma responsabilidade grande. Quando eu peguei o ensino fundamental eu fui, assim, escolhida pela Diretora, pela Coordenadora Pedagógica na época porque eu já era professora da rede estadual eu já tinha, por exemplo, um percurso dentro do fundamental para que eu pudesse ajudar as outras colegas. Mas não era bem assim, eu não tinha toda aquela formação para a alfabetização, tanto que eu relutei muito, muito, muito, muito. Mas por fim acabei pegando e aí a gente seguiu, mas foi nessa lógica foram as crianças de cinco anos que integraram a sala que teoricamente seria de sete. Então, porque houve um ajuste de demanda e este ajuste foi para realmente a gente poder abrir oficialmente as salas. A gente deve um déficit muito grande com a entrada FUNDEF, a educação infantil perdeu muito, muito, ela perdeu muito dinheiro. O FUNDEB, aliais o FUNDEF na época ele pegou mais as redes que atendiam a educação infantil prioritariamente ou outras idades no caso por exemplo o EJA (Educação de Jovens e Adultos), houveram alguns municípios que deixaram os alunos de EJA fora da salas para poder abrir salas de fundamental para poder receber esse dinheiro de volta. Porque o dinheiro saia do cofre do município e não retornava. Foi o que aconteceu aqui na cidade o dinheiro era uma exorbitância que saia dos cofres públicos que ia para o tesouro federal aí ele fazia a redistribuição para os outros municípios tidos como não sem recursos. Depois com o FUNDEB em 2006 que isso ajustou. As redes puderam respirar a partir do FUNDEB, porque nós tínhamos, nós sempre tivemos uma demanda de educação infantil grande a gente não pode desconsiderar o percurso que este município deve dentro da educação infantil.

Pesquisador – No início da página 13, você informou que quando o livro didático entrou na rede você estava na direção e um pouco para frente informa que estava como coordenadora pedagógica quando os professores puderam analisar os livros. Não ficou claro se nesta época você estava como diretora ou coordenadora pedagógica?

Sol – Coordenadora pedagógica antes, eu fui Coordenadora Pedagógica antes. O livro didático nós tivemos alguns problemas em relação a ele. Então assim, o livro didático, retomando quando eu iniciei, nós utilizávamos alguns livros que tinham na escola que vinham para EJA, como a gente só atendia educação infantil, o que vinha para EJA a gente aproveitava. A gente aproveitava tudo que vinha (risos). Mas veio aquela coisa de não poder usar livro didático, veio o “não”, não podia o livro didático, não podia folha mimeografada, não podia isso, não podia aquilo! Isso era uma gestão petista, eu briguei com Deus e o mundo por causa disso, nossa como eu briguei, meu Deus do céu! Nossa! Aí rebaixaram os nossos salários e eu virei dama de preto.

Pesquisador – Essa parte que você fala que você foi da turma de preto, então a minha professora disse assim, para quem está de fora não compreende essa história. Então retomar um pouco essa história da turma de preto, o que ocorreu?

Sol – Na verdade houve uma redução salarial. O prefeito na época precisou em relação a fluxo de caixa eles precisaram rebaixar o salário de todos os funcionários em 25%. Isso foi em 1997. Essa rede quase implodiu, tanto que... eu não sei se você já ouviu falar, você que é mais novo de rede, mas não tão novo assim, das professoras que tem o processo do precatório, dos 25, é esse. Então assim, nós tivemos o salário rebaixado em 25%, depois quando ele retornou, ele não retornou na proporção, aí o que eu te oriento é procurar um pouco da legislação da época porque deve ter isso em jornal. Ou senão ir conversar com a Maria (nome fictício), que a Maria era a secretária da educação na época, se você quiser eu posso conversar com ela e perguntar o porquê dessa questão do retorno dos 25%. Porque, então, foram para todos os funcionários, não foi só para questão da educação, então, houve aí uma questão de... Porque quando também o prefeito anterior saiu ele deu um aumento exorbitante para gente. Todo mundo ficou feliz! Mas enfim, isso atrapalhou tudo. Mas para refrescar melhor acho melhor dar uma acessada para ela [Maria]. Então, nós que nos rebelamos, porque assim, eu tenho toda uma... meu coração realmente é uma coisa assim para todo os progressistas que a gente, no entanto, é muito complicado quando a gente é arrimo de família e essas coisas e as pessoas chegarem e falar assim “oh você vai perder 25% do seu salário”, entendeu? É como está acontecendo agora dessa PEC que está entrando para que todo funcionário público, dependendo do fluxo de caixa seja em nível municipal, estadual ou federal o governo vai ter como diminuir os salários das pessoas para poder fazer ajuste de caixa. Então assim, tudo

isso tem que ser pensado, enfim, e aconteceu na época. Aí eu me vesti de preto, eu ia em todas as reuniões de preto, entendeu? Eu era uma viúva da minha profissão (risos)! Era uma maneira que eu tinha de reivindicar. Mas, assim, seria interessante buscar os detalhes maiores da época porque deve ter algum tipo de decreto que a prefeitura se pegou para poder fazer essa alteração. Porque isso não é a bel prazer, tem que ter uma alteração em relação a isso tem que abrir uma brecha para que possa fazer esse tipo de alteração no pagamento dos servidores. Então teria que dar uma pesquisada aí. Por isso, que eu fui da turma de preto nessa época, porque eu ia em todas as reuniões que eles chamavam a gente, eles chamavam, apesar de ser uma panela de pressão, mas eles chamavam a gente e colocavam “oh a gente está fazendo isso, isso...” a Maria botava todas as professoras juntas, imagina, 90% vestidas de preto (risos).

Pesquisador – Do livro falamos que quando ele entrou você estava na direção, mas depois você informou que estava como CP?

Sol – Do livro! Eu estava em sala de aula quando eu peguei o fundamental quando nós tivemos as primeiras questões dos entraves dos livros, depois em relação ao trabalho que a gente ia desenvolvendo em um determinado momento eles tiveram aquela questão de abrir um CP por escola, era um projeto na verdade, mas eles não tinham ainda firmado isso. E abriram 33 vagas e a minha Diretora chegou em mim e fez assim “Olha Sol por que você não faz a seleção?” e eu “porque não passo, eu não vou passar, porque não vou passar”, enfim, eu acabei fazendo a seleção e fiz a parte escrita e, você vez seleção conosco e é a mesma coisa, e a entrevista e acabei entrando. E nessa época também houve uma orientação da secretaria de educação para que não usassem o livro didático. Eu não me opunha na questão do livro didático, sabe por quê? Porque assim, a Isabel (nome fictício) que era minha supervisora na época ela falava um coisa que eu achava muito interessante é “ninguém dá o que não tem”, então, o professor não precisa ser o livro didático; era aquilo que a gente trabalhava, entendeu, ele não precisa ser o livro didático! O livro didático ele é o recurso, ele é um recurso, mas olha só a ironia nós não tínhamos papel, nós não tínhamos nada que pudesse, um currículo que pudesse orientar o trabalho no fundamental essas coisas estavam ainda sendo construídas, mas as crianças estavam lá na sala, entendeu. As coisas estavam sendo construídas, mas eles estavam lá! E não dava para ser a minha vontade era o que eu colocava para as CPs

na época não é para ser minha vontade. Quando eu passei para CP aí eu passo para o outro lado, aí eu passei a ser vidraça! É bom a gente ser isso! É bom a gente ter esta questão de a gente ser vidraça também. Mas a Maria já era a nossa secretária de educação, apesar dos pesares de todas essa configuração a priori a orientação era não pegar um livro e usar direto e tudo, mas ele podia ser um material de apoio, mas ele vinha, o livro não vinha para o professor escolher. O que as meninas começaram a fazer; começaram a surgir as apostilas. Então assim, os grupos... por exemplo as turmas do 1º ano, as turmas do 2º ano se reuniam e, por exemplo, dentro do projeto que ia desenvolver aquele trabalho que elas iriam desenvolver, então elas faziam uma apostila com textos, com aquele Ler e Escrever, ele foi muito utilizado pelos professores na rede para poder... Eu tinha uma amiga que era diretora e ela conseguiu arrumar para mim vários exemplares e, assim, eu distribui na escola, a gente conseguia fazer discussão dos textos, enfim, ali a gente colocava, tirava cópia e às vezes saía do nosso bolso, às vezes a gente pedia um real para cada aluno (risos) e fazia, mas isso, isso foi da minha época de professora e depois isso ainda continuou a ser feito quando eu era CP. Mas qual era a diferença quando eu era professora eu era obrigada a esconder esse material, quando eu passei a ser a Coordenadora Pedagógica eu gostava de ler o material, eu gostava de conversar com as meninas sobre aqueles materiais, porque ser Coordenadora Pedagógica era pegar aquele planejamento, o que a gente ia elaborar, eu dava sugestões de atividades eu passava fazendo sabe... Eu tinha 3 escolas, minha vida era fazer devolutiva e aí fazia devolutiva por escrito, professor por professor, e escrevia, ia escrevendo, tirava cópia de sugestões de atividades, porque eu tinha muito material, e aí eu acabava dando para o professor "olha isso aqui é uma sugestão, você não precisa fazer, mas isso aqui é uma orientação tá e se você tiver algo parecido você pode caminhar por aí". Isso durou quatro anos, quando eu fui para a direção e o livro didático começou a ser escolhido na rede, entendeu, foi no meu primeiro ano de direção no ano de 2005 que eu peguei... Que eu fiquei 2005, 2006, 2007 e 2008, fiquei quatro anos. Quatro anos como coordenadora pedagógica, anterior, e quatro anos como diretora. E nesses quatro anos a gente começou a fazer a escolha, então eu participei dessa primeira escolha o que foi muito legal, não foi uma escolha, foi uma formação em reuniões pedagógicas, então assim, toda aquela... A nossa organização que a gente tinha de fazer uma era... nós fizemos primeiro uma parada pedagógica, depois eu levei o assunto para as reuniões pedagógicas de como a gente tinha que discutir aquele livro

didático. Quais eram os princípios? E o que os professores iam trabalhar? Qual era o melhor material para as nossas crianças? Então assim, pela própria... a gente verificou uma serie de coisas: edição, tamanho de letra, tamanho de texto, livros que eram com um foco muito, muito, muito, muito tradicional daquela coisa que só faltava “O Ivo viu a uva!” Então, assim, não era um livro que traria nenhum tipo de conhecimento, porque aquilo o professor, se o professor quisesse fazer, ele não precisava de um material gráfico, o governo não precisa gastar tanto dinheiro em livro para “O Ivo viu a uva”. Concorda comigo? Então do 1º ao 5º ano a gente começou a pensar muito nisso então a gente fez toda essa formação até vir o livro. Me lembro que a primeira coleção no João Guimarães Rosa (nome fictício para a escola) escolheu, que eu era diretora de lá, foi a coleção Buriti. Que era uma coleção nova que vinha com textos maravilhosos e eram outros enfoque dos conteúdos, era uma abordagem diferente e então ele fazia uma conversa com o aluno e, depois no outro ano eu voltei para sala de aula porque eu era petista, então eu voltei para sala de aula, porque entrou o novo prefeito (2009). Aí veio aquela maldita daquela apostila que era a Construindo o Caminho<sup>15</sup>. Então a gente teve que trabalhar, enfim, era um material imposto e olha a diferença era um material escolhido pelo professor na questão do livro didático, mas ele não era único! A gente tinha, todo o professor tinha, o direito de partir, a partir, de chegar ou de passar de vez enquanto nele. Agora quando entrou a dita cuja da apostila ela veio para realmente obrigar o professor a trabalhar sistematicamente um material estruturado, entendeu? E aí depois a gente retornou.

Pesquisador – Sem livro (risos).

Sol – Naquele caos todo!

Pesquisador – Na página 17 há duas informações em conflito sobre o Escrita e Leitura. Você informou que não fez por estar na direção e depois no momento das avaliações externas você estava como professora de projetos. Acredito que tenha sido tempos distintos, você poderia esclarecer?

Sol – Acho que foi uma mistura! Porque o Escrita e Leitura (leitura da transcrição pelo pesquisador e pela Sol - eu não fiz o Leitura Escrita que eu estava na direção nessa época. O Escrita e Leitura as professoras que faziam a avaliação externa, a Provinha

---

<sup>15</sup> Nome fictício para a apostila

Brasil, é o que as meninas estudavam no Escrita e Leitura era o que eu acompanhava porque a gente não podia ser a professora da sala que acompanhava).

Pesquisador – Aí você misturou as duas coisas aqui?

Sol – É porque é a aplicação da prova que tá misturado mesmo eu posso mexer.

Pesquisador – Na aplicação você já estava na sala?

Sol – É! O Leitura Escrita ela chegou na gestão da Regina (secretária da educação na época), eu estava na direção e quando ela chegou, ela chegou com uma formação, assim, muito bem estruturada. Com os professores que já tinham... os professores de concurso, para você ter uma ideia. Suponha que você tinha Escrita e Leitura toda terça-feira, toda terça-feira tinha um professor substituto já na sua sala, mas com um planejamento pronto, porque era a Silvia (nome fictício) que cuidava desses professores. Então ela era uma coordenadora que orientava além da questão da... a Regina não queria só esta questão do só cobrir sala, chegar lá e ficar 4 ou 5 horas com as crianças sem... a gente queria referência. Então toda semana a gente tinha aquele grupo fazendo, porque todo mundo da escola que era do 1º, 2º e 3º ano saía para fazer Escrita e Leitura, então a gente tinha um grupo de professores toda semana para acompanhar essas crianças. Então eles vinham com planejamento, eles vinham com as atividades, eles tinham uma formação de jogos, assim, exemplar, essa turma eles são... eu acho que eles são do dia 03/04/2005. Eu preciso ver com uma delas que...

Pesquisador – Elas entraram antes, eu entrei em 2006 e elas entraram antes.

Sol – Eu sei que era uma sequência numérica (risos) e depois a maioria delas quando elas voltaram elas gostaram tanto da escola e depois no outro ano elas... quando vi estava todo mundo lá. Porque no João Guimarães Rosa tinham 16 professoras que eram função gratificada e eu tinha 16 salas, eu era uma delas. Enfim, nesta questão da provinha Brasil foi quando eu voltei para sala de aula. Já era uma outra fase, quando a provinha Brasil ela era esquematizada dentro da escola e tudo, dentro de toda organização que era realizada com a secretaria da educação a Coordenador Pedagógica estava muito a frente disso na época. Agora na outra gestão eu era professora de projetos, no contra turno, dentro da escola algumas vezes eu

acompanhei a aplicação da Provinha Brasil e da Prova Brasil também. Da Prova Brasil os meus alunos participavam e eu não podia participar, então, eu podia acompanhar em uma outra escola. Então, eu ia para outra escola acompanhar, eu e a Ângela (nome fictício) a gente ia para outra escola (risos) acompanhar, fazer a... Agora, da Provinha Brasil, eu também fazia essa aplicação tanto de um quando de outro. A Prova Brasil a gente não podia ficar na mesma Unidade Escolar, mesmo porque da Prova Brasil, Émerson, porque não podia ficar lá no Guimarães, enquanto professora, porque tinha um 5º ano de manhã e um 5º a tarde e quem era da escola não podia aplicar. Então, em suma a da manhã e a da tarde saíamos e íamos aplicar em outra escola, mas isso não causava nenhum problema. Agora depois do Leitura e Escrita ela teve outros desdobramentos na nossa gestão também que aí veio já uma outra configuração com Helena e Sandra (nomes fictícios para as formadoras) que eram as mesmas formadoras do Leitura e Escrita, mas o que a gente queria, a gente queria um foco também para o 2º ciclo. Porque o 2º ciclo ficou muito fora dessa, porque querendo ou não o 1º, 2º e 3º ano professores desse grupo, dessas faixas etárias eles foram privilegiados em ter uma formação intensa dessa. A turma de 4º e 5º ano não tinham então ficava todo mundo naquele... Parecia que às vezes a gente tinha dois grupos que eram extremamente... Falavam outras línguas, sabe? Porque a formação não acompanhava, por isso, que quando a gente retornou a gente focou também no 4º e no 5º ano.

Pesquisador – E o 1º ciclo estava no PNAIC?

Sol – Isso, era o PNAIC.

Pesquisador – Em uma outra configuração.

## APÊNDICE E – Quadro de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Pré-indicadores
<b>Núcleo 1</b> – Entre idas e vindas uma educadora em constante movimento – “Eu acho que respirei educação durante todo o meu percurso”	
1 – Assumir o papel de educadora é colocar-se em movimento é transformar-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eu passei acho que por todas as fases, todos os conflitos que um professor pode ter em sala de aula. O que trabalhar? O que fazer? O que seguir?</li> <li>▪ Quando eu era professora da rede estadual eu tinha um percurso, por isso, eu falei inicialmente que <b>eu passei por todos os caminhos que a educação percorreu, porque eu fui flutuando, flutuando não! Eu fui pesquisando, eu fui andando junto com ela, entendeu?</b></li> <li>▪ <b>E em muitos momentos eu me via presa a conceitos mais tradicionais e em um conflito tamanho com tudo que era mais contemporâneo</b>, aquilo que a gente estava estudando, porque assim, na década de 1980 bateu o construtivismo, bateu forte em todas as redes.</li> <li>▪ Eu sempre fui muito turrona, por que eu comecei com a família silábica, porque era onde eu me sentia segura, porque eu sabia o tamanho do buraco que eu podia causar na vida daquelas crianças se eu fosse por uma base que não me era muito conhecida, então, assim, <b>eu tinha noção, mas não sabia como começar o trabalho com eles porque não tinha um trabalho, uma formação boa.</b></li> <li>▪ “... a minha prática de sala de aula foi mudando à medida em que eu fui estudando, as minhas turmas foram ficando diferentes. Lógico, a minha maneira de enxergar a sala de aula, ela começou a ficar mais crítica, a gente acaba tendo uma observação, ela fica muito mais aguçada, porque você começa estudar, <b>você começa a dar sentido àquilo que você faz</b>”. (...) daí começou uma coisa conversar com a outra, <b>porque a sua mudança de postura ela vai acontecendo no processo, ela vai acontecendo com as suas</b></li> </ul>

	<p><b>vivências, ela vai acontecendo com as suas pesquisas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para você ter uma ideia <b>eu vivenciei a sala de aula, para mim foi tão bom!</b> Porque, assim, se não tivesse gostado, e dizer “não é para mim, não consigo dar aula”, vou fazer qualquer outra coisa da minha vida, mas não, eu <b>me apaixonei pela sala de aula. E fui para o magistério e daí eu não sai mais.</b></li> <li>▪ ...a gente começou a ter muito mais formação em todas as áreas, as revistas começaram a ser publicadas e <b>o professor começou a ter um outro papel na escola como este mediador, então a gente meio que mudou de lugar.</b></li> <li>▪ Mas eu não estava mais nessa <i>vibe</i> de a família foi uma coisa que eu pequei para que eu não pudesse me perder, mas a coisa foi se soltando a partir dos anos. <b>Eu não trabalhei mais do mesmo jeito no outro ano, então, assim, a gente consegue ir mudando, a gente vai mudando.</b></li> </ul>
<p>2 – Entre idas e vindas um movimento que compõe outra professora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Eu comecei nas idas e vindas, ora eu era professora, ora eu estava em algum lugar na gestão escolar;</b> então, essas idas e vindas também compuseram uma outra professora.</li> <li>▪ ...da última vez que eu voltei para sala de aula e foi um grupo grande que voltou. Éramos assim, professoras incríveis com uma visão do todo. Então assim eu acho que <b>esse exercício que a gente faz de sala de aula, gestão, essa ida e vinda, vai fortalecendo esse vínculo, e você começa a ter um outro olhar para esses alunos.</b></li> <li>▪ Mas, depois, engraçado, não tem como dizer para outro professor que é fácil ou não se você não viveu; então, assim, <b>esta interface sala de aula e gestão</b> que eu tive na minha caminhada ela acabou auxiliando por conta disso, porque <b>a vivencia da sala de aula me trazia problemas que eu tinha vivido enquanto professora, maneiras que eu tinha encontrado, enquanto professora, para poder garantir a aprendizagem daquela criança</b> e não só de uma sala toda, mas tinham todos, mas tinha aquela</li> </ul>

	<p>criança. Porque a gente também tem que ter, tem que ter muito, tem que ter muita cabeça de que não é só um aluno, mas também não são só esses 30 que sabem ler e escrever e interpretar numa boa, entendeu, mas aquele aluno que também precisa então como isso ela entra na vida da gente.</p>
<p>3 – A relação interpessoal com docentes e alunos entre conflitos e vínculos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mas o meu vínculo com as crianças que eu acho que é assim, <b>ele tem que ser da pessoa não só do profissional</b>. Eu tinha um <b>vínculo muito grande</b> com eles independente acho da minha postura pedagógica, era um vínculo muito forte.</li> <li>▪ <b>Eu via pessoas muito rígidas! Sabe, eu falava assim, eu não, um dia eu não quero ser um professor assim! Eu não quero! Não quero! Não quero! E realmente não fui. Eu tinha, não era coisa assim da amizade, aquela coisa assim, era vínculo!”</b></li> <li>▪ ...toda as vezes que ela [ex aluna que trabalha no jornal do Sindicato dos Trabalhadores], que a gente conversa, ela fala assim. “Eu tive em quem me espelhar” sabe? <b>Num dado momento a gente passa isso para os nossos alunos, para ver o quando é importante, o quando somos importantes, enquanto seres humanos para essas crianças, não digo por modelo, não modelo, mas a troca que você faz, não uma troca inócua, mas uma troca que tenha realmente um significado.</b></li> <li>▪ Então assim, <b>procurava estudar bastante, interagia muito com eles, tinha momentos que precisava sim da atenção e que você toma uma atitude um pouco, o pessoal fala atitude tradicional, não, não é tradicional, é uma questão da gente manter a questão da organização, da disciplina para que todos se ouçam, para que todos se respeitem</b>, porque se a gente não fizer também, se um não tomar essa postura. A gente pode construir muita coisa junto.</li> <li>▪ E eu me lembro que na atribuição, foi muito interessante, <b>porque percebia muitos sorrisos irônicos nesta 5ª série A e não sabia o porquê</b>. E a diretora foi também irônica ela fez assim, “você vai saber o porque é A”. (pausa) <b>Eu fiquei</b></li> </ul>

**tão chateada que no final de uma atribuição, da atribuição chamei uma professora e falei assim para ela “você que tem tempo aqui você poderia me explicar o que que é este A?” Ela fez assim “Atrasado”!** Quando ela falou atrasados, assim, sabe, **meu chão abriu**, porque eu era professora da EMEI ao lado e **a gente já estava com práticas diferenciadas em sala de aula.**

- ...eu dava aula lá no fundo da escola, **não era só o A de atrasado, era uma sala que era um apêndice da escola.**
- Fora isso eu sempre fui muito descolada. Fui dar aula de bata. Peguei uma diretora incrivelmente, incrivelmente incrível! Que ela bateu na porta, eu não dava aula de (pausa) avental, ela fez assim, “mocinha” e eu falei “bom dia”! (Pausa) “Cadê o seu avental?” E falei “eu não uso” (risos). Foi muito engraçado. Porque ela pediu para pegar um, tinha na época um mancebo na sala dos professores e tinha alguns jalecos pendurados e eu lembro que trouxe um azul para mim. Um calor! Um calor! E coloquei aquilo! Falei: bom, vou comprar um bendito. **Mas o meu desafio não estava ali. Estava justamente naqueles alunos que eram alunos multirepetentes.**
- E eu substituí muito para elas fazerem essas formações em relação ao ciclo básico. Mais algumas substituições por falta de professor na sala de aula e **eram salas muito problemáticas. Muito! Muito! Mas muito problemáticas!** Com **indisciplina, com uma diferença muito grande de aprendizagens**, assim, uma coisa disparada entre uma sala e outra.
- Na rede municipal eu tive uma, um baque! Porque eu fui recebida assim na rede municipal: **“professora da rede estadual aqui não tem vez, não tem voz, você não ouve, não vê e não fala”.** Eu ouvi isso de uma professora, você imagina, imagina, meu conflito, sabe! (Suspira) Como uma rede municipal não ouvir (entre risos), não falar, muito complicado isso! **Não ter vez, não ter voz!**
- **Eu fui parceira de sala de aula de muita gente, e eu fui parceira de muitas pessoas em outras,**

	<p><b>em outros locais.</b> Eu sendo Coordenadora Pedagógica onde uma parceira de sala aula ela era Diretora que trabalhava comigo ou eu era Diretora de 300 professoras que sabe, que tinham sido minhas chefes, entendeu?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Eu sempre fui muito ligada no meu trabalho. Eu não desligava!</b> E isso em momento algum, nenhum dos lugares que eu ocupei era um local que eu deixava, então, assim, a sala de aula eu trouxe para dentro de casa. A escola eu trouxe para dentro de casa. O grupo de professores eu trouxe para dentro de casa. E os gestores e as escolas que estavam sob a minha é responsabilidade eu trazia também, então, assim, era uma coisa que eu vivia e parecia uma roda, uma bola que... <b>As meninas até brincavam que não me viam aposentada. Nem eu me via aposentada!</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Eu sinto muita falta da sala de aula</b>, eu sinto falta da escola, eu <b>sinto falta da sala dos professores!</b> Eu acho que a sala dos professores <b>é o maior ambiente, (pausa) é um ambiente de troca</b> assim, incrível.</li> <li>▪ <b>Mas, não tem como a sala dos professores; a escola em si é um organismo muito vivo, ela te dá uma outra dinâmica, diferente de quando você está muito próximo da política</b>, como a Supervisora Educacional que você está muito próximo do que é a política em si. <b>A política partidária! Falando da política partidária ela mexe muito mais com você</b>, lógico que você tem que ter uma afinidade, <b>mas eu acho que é isso que eu acabo sentindo falta. Ao mesmo tempo o cenário político atual do que a gente está vivendo hoje em termos de políticas públicas, em termos de governo federal, eu não tenho vontade de voltar (risos). Não tenho! Não tenho!</b></li> </ul>
<p><b>Núcleo 2</b> – Entre ausências e existências: o livro didático no percurso de uma professora – “Eu acho que ele é, ele é a ausência do planejamento! Acho que a</p>	

melhor maneira de dizer o que é um livro didático é a ausência de um planejamento”.

1 – Assumir o papel de educadora é colocar-se em movimento é transformar-se

- **Quando eu fui para a coordenação pedagógica também não podia usar o livro didático**, mas é assim, eu como Coordenadora Pedagógica, **essa coisa do não! Não cabia direito em mim, sabe! Nunca coube!** Então, os professores chegavam em mim e falavam assim, que era pegadinha, “pode usar o livro didático?” Eu falava assim, “Tá em que momento do seu planejamento você acha que entra o livro didático, se você achar que está conversando com este tema que você está falando se esse... Cabe uma pesquisa aqui, agora você desenvolver todo o seu planejamento dentro do livro didático você não vai conseguir, você tem outras fontes para”.
- Mas qual era a diferença **quando eu era professora eu era obrigada a esconder esse material [Ler e Escrever], quando eu passei a ser a Coordenadora Pedagógica eu gostava de ler o material, eu gostava de conversar com as meninas sobre aqueles materiais...**
- **...Eu sempre fui muito turrona, por que eu comecei com a família silábica, porque era onde eu me sentia segura, porque eu sabia o tamanho do buraco que eu podia causar na vida daquelas crianças se eu fosse por uma base que não me era muito conhecida**, então, assim, eu tinha noção, mas não sabia como começar o trabalho com eles porque não tinha um trabalho, uma formação boa.
- **Na rede nós não tínhamos [livros didáticos]**
- Porque, assim, a minha primeira vivência que tive de professora foi na rede estadual **entrei numa sala sem planejamento, sem absolutamente nada, as crianças tinham um livro, então talvez seja aí onde o professor pega tanto aquela coisa assim, o livro, o livro!** Porque o planejamento não era levado de uma maneira séria, substancial, parte do currículo, sabe, essencial para o percurso daquela sala, do próprio professor, dele ir e vir com aquele planejamento. Não existia isso Émerson. **Por isso que me agarrei tanto ao livro didático.**

- **E eu briguei muito porque não tinha livro didático. Ai como eu briguei! Meu deus do céu! Como eu briguei! Como eu briguei! Deus do céu! Mas eu briguei muito, muito, muito!** Porque assim, todo mundo pegou [salas do ensino fundamental I que iniciaram na rede], mas a gente vai começar de onde? Sabe aquela coisa, assim, **a gente vai começar de onde, a gente vai começar a discutir juntos, mas as crianças estão aqui! Não dá para fazer a discussão e manter o planejamento nutrido, porque as discussões com os professores**, com uma rede, e que você tem experiência nisso, **elas não caminham na mesma velocidade da aprendizagem da criança.** O aluno está lá todos os dias as 7h da manhã, e ele está esperando alguma coisa, nem que seja para o professor falar bom dia. Enfim, **eu falei, olha gente eu vou trabalhar com a família silábica! E eu trabalhei, eu trabalhei!** De uma maneira não assim, Caminho Suave, **eu não era a Caminho Suave, nem as outras cartilhas, mas a gente buscava onde a gente encontrava...”**.
- ...então gente **só a formação dentro de uma linha construtivista ela não dá um subsídio** porque a gente não tem de onde começar e realmente **faltava a questão da discussão do currículo da rede**, do que a gente esperava e as coisas foram se construindo, mas elas foram se construindo, mas as crianças estava lá.
- Mas, **a relação (com o livro didático) ela começou... ela se transformou... ela deixou de ser primordial, visceral, tipo aquela “se eu não tiver o livro didático eu não sei o que eu vou dar hoje”**. Mas por que? Isso na época era a **questão da ausência do planejamento**, então, assim, **quando eu recebia um planejamento pronto eu não sabia como fazer um planejamento;** porque, assim, é... Saudação, estava escrito, boa tarde, primeira atividade, segunda atividade, terceira atividade, e aí estava escrito **Psicomotora é... Brincadeira é... Psicossocial, sei lá o que é aquilo! Eram essas**

coisinhas, esse quadradinho que vinha pronto e que não era o parâmetro de planejamento (pequena pausa). Por isso, que **a rede começou a investir em formações e nesta formação a gente foi mudando e a gente foi elevando o planejamento pra um patamar e o livro didático enquanto recurso”**.

- **Eu tive momentos diferenciados com o livro didático!** Como eu te falei anteriormente quando entrei no magistério.
- Agora dizer que **ele hoje não viria para mim como há muitos anos atrás**, quando eu precisei. **Tipo aquela! Eu não tenho o planejamento! Por onde eu vou começar com essas crianças? Para onde eu vou? Onde eu quero chegar? Porque não tinha um leitura disso ainda.**
- **De tanto que ficou forte esta questão e eu briguei tanto pelo livro**, para você ter uma ideia, quando entrou aqui no fundamental (risos) eu vou te contar esta história só para você (risos). Eu peguei uma licença numa determinada escola (risos) eu ri tanto. A diretora chegou em mim, e eu tinha trabalhado com ela muito tempo e ela não era daquele jeito, sabe! E eu também não era assim, e ela olhou para mim e ela fez assim, **“olha Sol nada de família silábica” e eu olhei bem para cara dele e fiz assim, “ué, mas o meu nome é família silábica?” E eu fiz assim “é só isso que resumiu o meu trabalho?”**
- para mim **hoje seria mais uma estratégia de trabalho**, mas uma coisa que viria compor o meu trabalho, **não o plano de fundo tá!**
- Depende muito do ponto de vista do autor que o escreve, **eu acho que o livro didático ele tem um percurso, ele deve ter sido escrito, eu não sei, eu nunca fiz um exame, uma análise a fundo de quais foram os primeiros livros didáticos que surgiram**, mas deve ser, **logicamente, que a nossa sociedade pautada, patriarcal, branca, os homens estudavam, enfim, então todos esses, esses documentos eles eram escritos a partir dessas necessidades, de saberes que se julgavam necessários.**

2 – Entre ausências e existências o planejamento do professor e o conflito com o livro didático.

- E fora que, assim, **sem foco, sem planejamento, porque se para o professor que está todos os dias na sala, ele tem nas mãos uma leitura desta sala, e a partir dessa leitura fazer um levantamento das possibilidades que ele pode estar trabalhando para desenvolver o trabalho com esses alunos e aí combinado com as políticas, com as diretrizes do município**, do estado, ou o que seja, porque a gente, **a gente está sempre ligado a diretrizes** e a gente tem que olhar para isso. **Nós temos documentos que legitimam o professor**, caso contrário cada um fica atirando para cada lado.
- Porque, assim, a minha primeira vivência que tive de professora foi na rede estadual **entrei numa sala sem planejamento, sem absolutamente nada, as crianças tinham um livro, então talvez seja aí onde o professor pega tanto aquela coisa assim, o livro, o livro. Porque o planejamento ele não era levado de uma maneira séria, substancial, parte do currículo, sabe, essencial para percurso daquela sala, do próprio professor dele ir e vir com aquele planejamento. Não existia isso** Émerson. Por isso que me agarrei tanto ao livro didático, tanto que quando entrou aqui na rede em 1998, 1998? Que nós tivemos a primeira sala de ensino fundamental.
- **O professor tem que começar daquilo que ele se sente seguro**, se ele está seguro o que que a gente vai fazendo? **A gente vai fazendo alguns ajustes de planejamento...**
- **Como a rede tinha passado muito tempo sem trabalhar com o livro didático, ele entrou como um outro recurso, uma outra estratégia, mas o forte era o planejamento. Então, o forte era aquele planejamento, o planejamento não saia do livro didático.** Diferente de quando eu entrei, eu recebi um caderno e neste caderno estava, assim, “professora diga boa tarde ou bom dia”, eu era da tarde, falava boa tarde. **Era assim, vinha pronto! Eu não sabia nada daquela psicomotricidade, eu não tinha estudado aquilo, meu Deus!** Como eu sofri também! Enfim,

as crianças sofriam junto! Porque eles não conseguiam fazer aqueles movimentos enormes que depois se transformavam em pequeninhos sabe, **eu não sabia que era, para onde saia, para onde aquilo ia.**

- **Que o professor tem um planejamento e que pode ou cabe aquele livro didático**, por isso, quando você abre na página 1 ou abre na página 100 você não se perde por que, **porque é um livro que conversa mais com o professor do que com o próprio aluno**, então, assim, **ele leva o professor e o aluno a refletir mais.**
- Agora ele traz ali um aglomerado dos possíveis saberes que aquela faixa etária tem que até o final do ano saber. **Eu acho que ele dita um planejamento (pequena pausa), sabe? Eu acho que ele é, ele é a ausência do planejamento! Acho que a melhor maneira de dizer o que é um livro didático é a ausência de um planejamento. Porque assim, se eu não tenho um planejamento o livro didático, se eu abrir, não vou me perder, então ele é um currículo, ele é um caminho, ele é um percurso”.**
- Agora tem outros livros que tem outras estruturas, por isso que estou lhe falando, são livros mais interativos, são livros que conversam. Eles sabem! O autor que escreveu aquele livro, **aquele grupo de autores eles sabem que eles não são a parte central da aprendizagem da criança** que eles são um recurso, que eles são ali uma parte que **a escola tem um currículo, que a sala tem um currículo, que a rede tem um currículo**, entendeu?
- [por não haver planejamento] que **o livro didático acabou sendo tão forte e disseram não para mim e ficou mais forte ainda e eu comecei a usar tudo que é livro didático que você imagina. Eu fiquei contra! Fiquei do contra mesmo!** Até contra o pessoal da administração. Eu fui da turma de preto, eles baixaram... Aí foi tudo, baixaram o salário da gente quer dizer, acho que é uma consciência de classe.
- Ah! Teve uma época que a gente não podia ter planejamento igual também, o meu planejamento

	<p>não... <b>A gente não podia se sentar junto para fazer planejamento</b>, a minha caracterização podia ser diferente da sua, mas também não tinha caracterização! <b>Mas a gente não podia pensar junto; enquanto parceiro de ciclo era muito difícil</b>, nossa, a gente passou umas trevas assim incríveis, mas tudo ajudou para a gente crescer”.</p>
<p><b>Núcleo 3</b> – A arbitrariedade e a democracia no processo de escolha do livro didático – “Quando você é nova você não tem vez mesmo, nem voz e você percebe mesmo que não tem muita coisa”.  “E na Direção foi quando eu vivi o momento não da minha escolha de livro didático, mas de orientar o grupo [professores]”.</p>	
<p>1 – Nem vez, nem voz: a arbitrariedade como impedimento para as discussões a respeito do livro didático</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escola tinha o livro que tinha escolhido e naquela época as crianças compravam o livro, não era escolha! <b>Os professores mais velhos escolhiam os livros e a gente tinha que trabalhar</b>, depois eu saí da rede estadual, e a gente recebia, a gente tinha os livros escolhidos ainda, mesmo sendo professora efetiva, escolhidos pelas professoras mais velhas e <b>nunca ninguém chegou em mim e me pediu algum tipo de, para eu olhar.</b></li> <li>▪ Depois o livro didático ele conseguiu ser para gente (pausa). <b>Ele deve vários caminhos, primeiro ele foi proibido na rede, quando ele foi proibido e como eu não aceito a proibição, agora eu vou usar, o não para mim não cai muito bem, sabe, acho que a arbitrariedade mesmo em governos progressistas, sabe essa coisa assim, não vai usar mimeografo, ah não vai usar livro didático, não cai bem!</b></li> <li>▪ <b>...é diferente quando você escolhe um livro didático pautado naquilo que você conhece, sabe? Quando é uma discussão, do que vir uma apostila que sei lá quem escreveu, que está lá e que acabou e você tem que fazer daquele jeito.</b></li> <li>▪ <b>a gente ligava para as editoras e a gente pedia os livros didáticos e vinha o livro do professor,</b> então, assim, a parte de baixo do meu armário era uma biblioteca (risos) e a gente recebia de tudo...</li> </ul>

- E eu conhecia os meninos das editoras e mesmo depois que sai da escola, entrei em contato com eles e fiz assim: **“olha ,a gente não tem livro nenhum, a gente está começando agora”** e eu sei que o cara despejou um caminhão praticamente lá na escola (risos) de livro (risos). |As professoras ficaram, mas vieram N coleções, de coleções, assim, muito de vanguarda, de vir ábaco junto, coleções de matemática em que vinha o ábaco para as crianças trabalharem, sabe? **Mas muito legais, que eles serviram, a gente não tinha um livro para cada criança, mas o que a gente fez? A gente colocou tudo na colmeia (estante) e ficava como livro de pesquisa**, então, em um dado momento uma pesquisa numa determinada página daquele tema que a gente estava trabalhando, era assim, **não tinha uma escolha, Émerson, do livro.**
- Depois eu fui coordenadora de rede particular, então, sendo coordenadora de rede particular, **as crianças compravam os livros, porque a escola também tinha lucro** por incrível que pareça nisso, por isso, que **eu te falo que é mercado!**
- Agora, assim, a minha escolha quando eu voltei... **todas as vezes em que eu estive em sala de aula foram professores vai, da rede estadual, mais velhos que eles escolhiam** por nós; a gente não podia escolher e isso era uma regra da escola. **Na prefeitura não tinha livro e aí a gente levava livro externo;** era uma escolha assim, **a gente pegava de várias editoras**, das melhores editoras, que a gente conseguia no mercado e coisas boas”.
- **E aí só na gestão é que eu pude orientar, quando eu voltei para a sala de aula eu tive que engolir a apostila.** Então assim, **eu não tive escolha!** Eu tive que ser a alegria do sabe! Todos os dias da minha vida (risos) os 4 anos (risos) **eu não pude escolher (risos) e eu fui escolhida, infelizmente”!**
- **Mas veio aquela coisa de não poder usar livro didático, veio o “não”, não podia o livro didático, não podia folha mimeografada, não podia isso, não podia aquilo!** Isso era uma

	<p>gestão petista, eu briguei com Deus e o mundo por causa disso, nossa como eu briguei, meu Deus do céu! Nossa! Aí rebaixaram os nossos salários e eu virei dama de preto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Aí eu me vesti de preto, eu ia em todas as reuniões de preto, entendeu, eu era uma viúva da minha profissão (risos) era uma maneira que eu tinha de reivindicar...</b></li> <li>▪ <b>Aí veio aquela maldita daquela apostila que era a Construindo o Caminho (nome fictício). Então a gente teve que trabalhar, enfim, era um material imposto e olha a diferença era um material escolhido pelo professor na questão do livro didático, mas ele não era único! A gente tinha, todo o professor tinha o direito de partir, a partir, de chegar ou de passar de vez enquanto nele. Agora quando entrou a dita cuja da apostila ela veio para realmente obrigar o professor a trabalhar sistematicamente um material estruturado, entendeu?</b></li> <li>▪ <b>A rede sempre foi de educação infantil; o ensino fundamental estava sendo implementado naquele ano por conta dessa lei perversa do Fernando Henrique, que alocava esses recursos só para o ensino fundamental, então, para uma escola, por exemplo, que nem a que eu dava aula, tinha 24 salas, 24 salas de educação infantil e gente passou a ter 9 salas de educação infantil de manhã, 9 à tarde, 3 de manhã e 3 à tarde de ensino fundamental. E a rede só recebia, então, assim, como a minha cidade era um município que tem uma receita boa, então o dinheiro era retirado dos 25% da educação e 15% ia para o tesouro nacional, para essa lei do FUNDEF, para esse tesouro. <b>E a gente ficou sem dinheiro para tudo! Para tudo”!</b></b></li> </ul>
<p>2 – O diálogo democrático e as necessidades dos alunos como premissas para a escolha do livro didático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>E com as formações e com os outros materiais que começaram a surgir, Émerson, o livro didático ele começou, ele não se tornou obsoleto porque quando veio, eu já estava na direção da escola quando o livro didático entrou na rede.</b></li> <li>▪ <b>Como a rede tinha passado muito tempo sem trabalhar com o livro didático ele entrou como</b></li> </ul>

**um outro recurso, uma outra estratégia, mas o forte era o planejamento. Então, o forte era aquele planejamento, o planejamento não saia do livro didático.**

- **Então assim, eu acho que hoje o livro didático ainda é um recurso importante, mas um livro didático bem escrito, um livro didático de vanguarda e um livro didático que tenha coerência acima de tudo e que ele abra possibilidades.**
- **E na direção foi quando eu vivi o momento não da minha escolha de livro didático, mas de orientar o grupo em algumas reuniões pedagógicas, na verdade foi uma parada de um dia que nós fizemos. E a gente fez uma imersão nesses livros didáticos”.**
- **Então, assim, a leitura que eu tinha do grupo, do trabalho dos professores, de como eram as crianças, então, assim, já não era a minha vontade eu não podia, eu tinha um papel crucial da discussão, mas eu não podia dizer, lógico que os professores eles tinham um discernimento completamente diferente da época de quando eu comecei, de olhar para o livro didático e quando abrir falava assim, “nossa que que isso? Parece o livro didático da minha avó!”**
- **Então, é uma coisa que já era crítico e quando você faz uma análise e levanta uma crítica de possibilidades de trabalho ou não com aquele documento, eu me senti como se fosse meu!**
- **Era o quanto conversava com a caracterização da escola, é o quanto a gente tinha de concepção de aluno, inclusive que, assim, no início do ano a gente pegava a perua escolar, enfiava todos os professores dentro a gente ia lá para a vilinha conversar com os pais dos nossos alunos, conhecer onde nossos alunos moravam, na Favela do Sossego (nome fictício), tinha todo um contexto, aquele material estruturado poderia ajudar ou não, então, assim, quando ele era olhado como um objeto de pesquisa, não é que era qualquer coisa, ia, mas elas**

	<p><b>buscavam as melhores coleções, as melhores escritas, os melhores editores.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>O que facilitava é que no momento em que a gente orientou, o material gráfico era bom, ele tinha boas escritas, então, ia tirando, ia deixando de fora isso, agora o que era às vezes ruim não tinha quantidade, não vinha o que o professor havia escolhido, porque havia isso também, entendeu?”.</b></li><li>▪ <b>Mas eu nunca, assim, encontrei uma dificuldade no... Só na questão de não vir os títulos, de não chegar a quantidade e a preocupação dos professores.</b></li><li>▪ <b>...a gente chegou em um nível de discussão que os professores de 2º e 3º ano olhavam para mim e falavam assim, "para que eu tenho que escolher livro" a gente tem que escolher, nem que seja para ficar para a escola, mas a gente vai ter que escolher.</b></li><li>▪ <b>Então, não pode privilegiar um grupo este ano e falar assim: "a gente não vai usar, a gente não vai querer", mas só que dos outros 2 anos (seguintes) a caracterização desses professores e num dado momento o Coordenadora Pedagógico necessita de começar por alguma coisa e pegar um livro didático, por exemplo, e pegar uma atividade dali e a partir daí ele abrir, porque, assim, eu acho que é como uma atividade legal é dali como que a gente expande para outras coisas. Eles se sentiam meio travados o do porque eles tinham que escolher.</b></li><li>▪ <b>...quando a turminha de seis começou a integrar é um outro universo, completamente diferente, criança se perde num livro didático, uma criança de 6 anos, a gente tem uma outra lógica de planejamento, de conversa, de condução dessa aprendizagem da criança para caber numa caixinha tão pequenininha, e às vezes a criança fica presa naquela caixinha e ela não sabe para onde vai, porque ela nem compreende, a fonte não ajuda, elas não entendem ainda a questão da letra, então, era mais ou menos o nosso impasse. Mas eu não</b></li></ul>
--	--

	<p>tive uma resistência, nem para o bem, nem para o mal do grupo de professores em relação a essa escolha do material...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ E nesses quatro anos a gente começou a fazer a escolha, então <b>eu participei dessa primeira escolha o que foi muito legal, não foi uma escolha, foi uma formação...</b></li><li>▪ <b>Quais eram os princípios? E o que os professores iam trabalhar? Qual era o melhor material para as nossas crianças? Então assim, pela própria... a gente verificou uma serie de coisas: edição, tamanho de letra, tamanho de texto, livros que eram com um foco muito, muito, muito, muito tradicional, daquela coisa que só faltava “o Ivo viu a uva”!</b> Então, assim, <b>não era um livro que traria nenhum tipo de conhecimento</b>, porque aquilo o professor, se o professor quisesse fazer, ele não precisava de um material gráfico, o governo não precisa gastar tanto dinheiro em livro para “o Ivo viu a uva.</li></ul>
--	---