

O OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DOCENTE: UMA TENTATIVA DE ANÁLISE DO CURRÍCULO EM AÇÃO

José Wilson Rodrigues de Melo¹

Resumo: *O olhar docente sobre o livro didático situa a pesquisa sobre o pensamento dos/as professores/as. O objetivo do artigo é analisar as ideias dos professores para compreender o protagonismo do livro didático na organização curricular. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa. A técnica de coleta dos dados foi a entrevista semiaberta. A análise de conteúdo foi a técnica da análise de dados. Esta aproximação é possibilitada pelas técnicas do método. Os resultados apresentados seguem na disposição de alguns fragmentos do discurso dos docentes. A valorização do pensamento docente é importante para as políticas curriculares como manifestação das políticas educacionais.*

Palavras-chaves: *currículo em ação, pensamento docente, livro didático, políticas curriculares.*

INTRODUÇÃO

Destinar um lugar de atenção para o olhar docente sobre o livro didático situa a análise da pesquisa sobre o pensamento dos/as professores/as em direção a um dos instrumentos cruciais

1 Pós-doutorando em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal – UdM (CA), Departamento de Psicopedagogia e Andragogia. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela – USC (ES). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: jwilsonrm@uft.edu.br, jw.rodrigues.de.melo@umontreal.ca

na organização da ação curricular. Um território de manifestação das políticas culturais e educação. (LISITA e SOUSA, 2.003; APPLE, 2.000; COSTA, 1998).

Os/as professores/as utilizam o Livro Didático - LD como o substrato do currículo a ser trabalhado na prática cotidiana? A situação diária marcada por uma rotina de trabalho (COSTA, 1985; CANDAU, 2.001) exaustivo leva os docentes (ROSALES, 1998) a utilizarem o LD como roteiro de orientação do fazer pedagógico? Enfim, este meio constitui a fonte de consulta e orientação da ação curricular? No extremo, o LD pode constituir-se como currículo por antonomásia? Estas questões orientaram a coleta da visão dos docentes sobre este “guia” de orientação curricular.

O objetivo do artigo é apresentar algumas ideias dos professores sobre esta ferramenta do ensino em uma tentativa de compreender o seu protagonismo como base curricular. O movimento realizado tenta captar através do discurso a autonomia docente (FREIRE, 1996) face aos determinismos do livro didático. A metodologia da pesquisa teve uma abordagem qualitativa (FLICK, 1999; LAVILLE e DIONNE, 1999; HAGUETTE, 1992; CHIZZOTTI, 1991) e utilizou como técnica de coleta dos dados a entrevista semiaberta (FUENTES, 1989). A análise de conteúdo constitui uma opção técnica da análise de dados (LUCENA, OLIVEIRA e BARBOSA, 2004). Na interação do sujeito com o objeto visando à construção de sentido (BERGER e LUCKMANN, 1985). Esta aproximação é possibilitada pelas técnicas do método (MORIN, 1997). A opção constituiu uma escolha acertada frente aos propósitos da pesquisa. Deste modo, foi possível desenvolver uma análise dos dados em bases consistentes provocando uma maior validade dos propósitos investigativos.

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla onde foi buscada uma relação entre currículo e diversidade cultural na perspectiva do discurso docente (MELO, 2010). O presente recorre particulariza, portanto, o papel do Livro Didático na organiza-

ção dos processos didáticos pedagógicos e curriculares realizada pelos docentes da educação básica.

A organização do texto está realizada em quatro seções. Na primeira foi buscada uma caracterização do currículo em ação como expressão da prática docente. No segundo momento foi apresentada uma caracterização do pensamento docente na Escola convencionada como “A”. A perspectiva seguinte tratou desta mesma caracterização na Escola denominada como “B”. A seção final busca realizar um cruzamento sobre o pensamento docente sobre o Livro Didático nos dois contextos investigados.

CURRÍCULO EM AÇÃO: A PRÁTICA DOCENTE

A ação curricular pode ser compreendida como uma síntese de práticas diversas. Nessa análise do currículo (STENHOUSE, 1.984) como prática são expressivas as formulações que dissecam os significados dessa síntese de práticas. É o que estabelece SACRISTÀN (2.000) ao analisar o currículo enquanto uma reflexão sobre a prática. Aqui convergem os interesses em se conhecer o pensamento docente sobre o Livro Didático – LD como uma ferramenta ainda central na organização curricular da prática docente no Brasil. Sobretudo na seleção de conteúdos para a produção das aulas no ensino fundamental em regiões interiores do país (MELO, 2.007; COUTINHO, 2.000; GOMES, 2.000).

A referência desenvolvida por SACRISTÀN (op.cit.) é esclarecedora das tendências de análises e compreensão do currículo como campo de estudo e dos dualismos entre conteúdo (currículo) e instrução (ensino/didática). Dessa forma, o pensamento pedagógico em torno do currículo é heterogêneo e disperso (PARASKEVA, 2.001). Isto significa fugir de um patamar dos discursos curriculares construídos por técnicos especializados no espaço dos fazeres concretos da sala de aula (currículo em ação)².

2 SACRISTÀN (2000:13) esclarece a acepção do termo prática imanente à noção de currículo como um cruzamento de práticas diversas. Ele assim se pro-

Essa dinamização desarticulada conduz a um campo de força onde a resistência surge na adoção das propostas curriculares. Todavia, uma adoção pró-forma. E nesse espaço os/as professores/as exercem a autonomia (FREIRE, 1996) como uma idealização mediada pela ação concreta de quem a executa. Daí, essa execução traduzir-se no currículo real. Aquilo que efetivamente serviu de conteúdo de aprendizagem (cultura escolar) para os/as alunos/as. Não obstante essa aparente autonomia da prática como elementos de concreção do ensino (HARGREAVES, 2.004) acontece de forma interativa com todas as dimensões circunscritas e circunstanciadas pela ação curricular. Ou, ao contrário, da ação que se configura como currículo enquanto um processo de efetivação do ensino (SACRISTÀN, 2.000; BOLIVAR, 1.999; ESCUDERO, 1999; DOLL Jr., 1997). Pode ser situado aqui o protagonismo do Livro Didático – LD.

ESCUDEIRO (op.cit.) enfatiza as reformas como sendo o que os professores pensam e fazem com as mesmas. Em síntese, entendendo a função das tarefas escolares podemos perceber a efetividade das mesmas na elucidação das peculiaridades dos processos complexos do ensino e da aprendizagem. Apresentando esta função, as tarefas constituem-se em um recurso heurístico para realizar imersões nas práticas reais, nos estilos didático-pedagógicos dos docentes. (IMBERNÓN, 1.999).

A condição das tarefas como mediadoras dos processos de aprendizagem dos/das alunos/as, pode ser um elemento auxiliar na análise da qualidade do ensino. Este auxílio pode acontecer através da observação atenta aos processos de aprendizagem e

nuncia: “A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativo, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

os resultados previsíveis dos distintos tipos de tarefas escolares.

BOLIVAR (1999:184) ao discutir as perspectivas atuais do desenho, disseminação e desenvolvimento do currículo situa alguns fatores que afetam a implementação do mesmo. E argumenta: *La complejidad se refiere a la dificultad y a la profundidad de los cambios requeridos, pues unas innovaciones requieren más alteraciones (organizativas y profesionales) para poner-las en práctica que otras. (...)*

Essas reflexões e teorizações sobre a prática pedagógica concentrada nas tarefas como uma perspectiva para o planejamento, a organização e a efetivação do currículo em ação. Obviamente, pensar e executar tarefas nesta abordagem exige uma compreensão ampla da complexidade e multiplicidade do currículo nestes moldes. (MOORE e YOUNG, 2001).

Na sequência será apresentada uma caracterização do pensamento docente sobre o Livro Didático na Escola convencionalizada como “A”. Aqui foram selecionados professores/as das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Tendo o currículo como um artefato cultural, tais disciplinas foram selecionadas para a pesquisa por encontrarem uma convergência com a perspectiva cultural da sociedade em sua dimensão de produção histórica e geográfica. Deste modo, tratam dos meandros da formação linguística e cultural da sociedade. As disciplinas selecionadas podem ser centrais na formatação curricular.

Caracterização do pensamento docente sobre o Livro Didático na Escola “A”. (EA)

Na Escola “A” foram entrevistadas as professoras “Rosa”, “Ana” e o professor “Alberto”. A primeira apresenta uma opinião positiva, mas relativa do uso do LD. O livro funciona como um roteiro, segundo a própria. “Ana” faz uma crítica considerando-o sem inovação enquanto guia para a prática pedagógica na sala de aula. Professor “Alberto” percebe uma inadequação no livro

de geografia adotado. Vejamos as análises desenvolvidas sobre o pensamento dos docentes.

O olhar sobre o livro didático em língua portuguesa. (EALPLD).

No discurso da Professora “Rosa” a visão sobre o livro didático é, em geral, descontextualizado. Ela exemplificou haver mais expressões linguísticas da região Sudeste brasileira nos textos. Para ela, este instrumento didático (...) *ainda não é adequado assim... Na realidade, não.* (EALPLD1)

Tomando o caráter da contextualização do LD, de acordo com a opinião da docente, foi significativo indagá-la sobre este instrumento como uma ferramenta útil e coerente com a realidade da escola pública. Daí, inquirimos se o mesmo não era um recurso primordial na sala de aula tendo em vista a insuficiência de outros elementos de apoio didático-pedagógico. A resposta foi a seguinte:

Com certeza! Com certeza! Eu acho que é o elemento base de sala de aula, lógico que você vai complementar, não é? Fazer alguns trabalhos extras assim... para complementar o livro didático. Mais parece que até os alunos ficam perdidos, a gente fica perdida, eu acredito que sim, lógico que você não vai só usar o livro didático na sala de aula, mas eu acho que é um elemento muito importante. (EALPLD2).

A visão da professora “Rosa” sobre o LD conclui defendendo o mesmo como um roteiro para as aulas com os/as alunos/as. Ela assegura: (...) *É um roteiro para a gente não se perder. É um caminho.* (EALPLD3). Ou seja, ele é um guia para caminhar, mas também é caminho. Ele é forma e conteúdo. Ele é substantivo e predicado a um só tempo. É conteúdo e método. Talvez, por isso, seja roteiro e guia da ação curricular. As atividades dos/as alunos/as são realizações das propostas circunscritas neste instru-

mento na maioria das vezes. Assim, assegurou a professora: (...) *lógico que você não vai só usar o livro didático na sala de aula, mas eu acho que é um elemento muito importante.* (EALPLD4).

Vejam os a seguir a posição da professora “Ana” a este respeito. Como ela vê o LD? Qual é a posição sobre o processo de escolha? Qual é a proposta de trabalho com o/a aluno/a a partir do livro?

O olhar sobre o livro didático em história. (EAHLD)

A opinião da Professora “Ana” sobre o livro didático trabalhado na disciplina de História é a seguinte: *Alguns livros eles trazem assim..., não trazem muito de inovação mais, como Nelson Piletti. Ele é muito repetitivo. O bom do Nelson Piletti é que ele trás os conteúdos sequencial, mais assim de novo não tem muita novidade, não.* (EAHLD1).

Tendo em vista observações anteriores onde o LD escolhido nem sempre foi a opção dos/as professores, indagamos sobre a percepção docente sobre o processo de escolha deste instrumento de apoio pedagógico. Eis o comentário da Professora:

Os livros que são trazidos, enviados pelo programa para a gente escolher. Eles já enviam e quando chega nem sempre é o que o professor escolheu como primeira opção. É aquele que vai ser utilizado. Porque eu não sei como eles fazem. Geralmente mandam outro livro que não foi o que o professor escolheu e aí a gente tem que trabalhar conforme o que chegou à escola, mais esse ano disse que as coisas iriam mudar. Nós escolhemos a História crítica, como primeira opção e acreditamos que esse livro vai trazer... Ele não trás muita coisa nova, mais trás textos críticos onde os alunos vão poder estar refletindo em cima desses textos e a nossa proposta é trabalhar justamente o lado crítico do nosso aluno. (EAHLD2)

A insatisfação com o livro trabalhado pelos/as professores/as têm objeções porque os processos de escolha não respeitaram suas alternativas, conforme apurado. Diante disso, a dimensão pedagógica e curricular deste recurso é vista como comprometida pelos docentes. Eles terminam por não sentir-se satisfeitos com o desenvolvimento e os resultados do trabalho em sala de aula. Assim, observamos a imposição de um currículo via livro didático iniciado nas decisões sobre a escolha do mesmo. Os docentes reclamam pelo desvirtuamento da participação e da autonomia neste processo. Os princípios democráticos dos quais versam a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) indicam outros caminhos em face de essa situação.

Os desvirtuamentos dos processos democráticos levam os docentes a utilizarem um LD como peça de formalização de um currículo oficial. Esta situação traz implicações para o currículo em ação praticado pelos/as professores/as. Em uma dimensão macropolítica tais dimensões alcançam o plano do exercício da cidadania. Concretamente há uma negação dos processos democráticos serem mais diretos e centrados naqueles/as a quem as decisões terão implicações imediatas.

Vejamos a seguir o pensamento do Professor “Alberto” sobre o livro didático. Que avaliação é feita sobre o exemplar escolhido?

O olhar sobre o livro didático em geografia. (EAGLD)

A opinião do Professor “Alberto” foi direta e conclusiva sobre o livro didático de geografia adotado na escola. Ele respondeu o seguinte:

Olha bem, nós podemos falar de duas maneiras a escola de 2000 que foi um livro didático escolhido, único, tanto para estado e município, de geografia, que é um livro didático avan-

çado, porém um pouco fora, infelizmente, de nossa realidade de estado e de cidade. Que ele é um livro muito de pesquisas, e deve ser de pesquisas, porém, nós não temos biblioteca. Nossos alunos ainda não estão ainda com o material adequado. Já esse ano cada escola teve a alternativa de escolher os livros didáticos e cada uma dentro da mais proposta real. Então juntou-se os professores por área e cada escola escolheu o seu livro que achou conveniente para trabalhar mais o real o que é nosso. (EAGLD1).

Na opinião do docente o LD escolhido envolve atividades de pesquisa. Este fato o torna inadequado, segundo o próprio, pela escassez de recursos didáticos como uma biblioteca com maior disponibilidade de recursos para estudos. Assim, ele defendeu a falta de disposição de material adequado também por parte dos discentes. Para “Alberto” o LD de geografia é avançado, mas fora da realidade imediata. O lado crítico da questão, na opinião do professor, é a decisão de haver sido escolhido um livro único para a rede pública municipal e estadual. O instrumento adotado peca por excesso e não por falta. A inadequação do mesmo se dá por situar-se fora dos padrões didáticos vivenciados pela escola. Essa é a leitura da visão do docente sobre o livro didático.

Olhares cruzados sobre o livro didático na escola “A”. (EAOOXLD)

O cruzamento das opiniões docentes sobre o LD na Escola “A” nos mostrou haver uma relativização deste instrumento considerado como “roteiro e caminho”, “pobre para explorar a temática da diversidade cultural” e “inadequado por excesso”. No conjunto dos discursos consideramos haver uma relativização do uso deste instrumento didático. A opinião docente revela um pensamento de não centralização do LD como indispensável à prática docente. No entanto, o seu lugar, em virtude das idiosincrasias da realidade escolar e dos/as alunos/as como indispensá-

vel no desenvolvimento da prática pedagógica da sala de aula. Um fato crítico desta realidade é atinente ao processo de escolha do LD. Tal situação compromete o desenvolvimento do exercício democrático em nível da sociedade civil. A rigor, as implicações deste processo interferem no exercício pleno da cidadania. Por outro lado, o comprometimento da autonomia docente alcança a identidade profissional docente.

Na sequência será apresentada uma caracterização do pensamento docente sobre o Livro Didático na Escola conveniada como “B”. Aqui foram selecionados professores/as das mesmas disciplinas em destaque na Escola “A”. Esta escolha foi realizada para facilitar as comparações entre as duas realidades escolares. Isto feito para obter a visão dos docentes a partir das áreas de ensino.

CARACTERIZAÇÃO DO PENSAMENTO DOCENTE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA “B”. (EB)

Na Escola “B” abordamos as professoras de Língua Portuguesa, História e Geografia. A primeira, “Carla”, tangencia uma opinião mais direta ao livro utilizado. O uso do mesmo depende do planejamento docente. “Lea” faz uma crítica sobre os textos de história realçados em heróis. Ou seja, uma história conservadora. Para “Thays” o LD de geografia é de baixa qualidade didático-pedagógica. Vejamos as análises desenvolvidas sobre o pensamento dos docentes.

O olhar sobre o livro didático em língua portuguesa. (EBLPLD).

A discussão sobre o LD foi enfocada com a Professora “Carla” em cruzamento com o tema da pluralidade cultural. O questionamento veio no sentido de observar a visão da docente sobre esta implicação. Diante da indagação, ela respondeu: *Cada livro trabalha a pluralidade cultural. Cabe ao professor estar planejan-*

do, usando sua criatividade para que possa explorar melhor essa pluralidade cultural com seus alunos. Adaptando a cada faixa etária, né? pra que possa desenvolver melhor um trabalho voltado a essa área. (EBLPLD1). De fato, há um tangenciamento diante da arguição. Há uma ocultação do tema indagado. Assim, decidimos aproximar a questão do “fazer” da sala de aula como uma forma de obter uma posição mais centrada do tema em debate.

Sentindo uma apresentação truncada das observações da professora e buscando trazê-la para o chão da sala de aula, questionamos: No livro didático da sexta série, o livro de Português, a senhora destacaria algum texto, algum capítulo que está mais voltado para a pluralidade ou como isto está posto no livro? Ele respondeu: *Tem vários...vários...vários... textos que explora a pluralidade cultural. Por exemplo, a questão do negro, a questão do índio, dos primeiros habitantes que aqui chegaram, né, os Bandeirantes. Então tem vários temas que você pode tá explorando.* (EBLPLD2).

Essas colocações nos levam a deduzir diante da percepção da Professora “Carla” haver um alheamento frente à temática em discussão. A leitura do discurso dela leva a perceber uma aceitação acrítica do LD. A realidade de trabalho está a contento na visão dela. Deste modo, o LD também é um instrumento constituído da “normalidade”.

Na sequência traremos as observações sobre o pensamento da Professora “Lea” sobre o tema em foco.

O olhar sobre o livro didático em história. (EBHLD)

A professora “Lea” informou-nos sobre a insatisfação com o processo de escolha do livro didático. Ela nos relatou a existência de uma reunião com os/as professores/as para desenvolver o processo. No entanto, a insatisfação dos docentes deu-se em virtude de haverem recebido um material distinto do escolhido. A única concordância era o autor, mas a qualidade era inferior em

termos didáticos. Para ela, houve uma espécie de formalização do processo de escolha. No entanto, não foi respeitada a autonomia docente.

O foco da questão seguinte iluminou o caráter ideológico posto nos textos do LD tomando as questões de classe social e “raça”. A professora assim se referiu à indagação:

São. Eu... por mais que já houve alguma mudança nessas edições mais novas. Agora eu acho que já houve mudança porque eu já trabalhei livros mais tradicionais ainda, né? Mas só que eu acho que ainda é muito... a história, ela ainda é muito é... trabalhada em cima dos heróis e quase esses que a gente tá trabalhando agora. Ele traz algum texto complementar, assim... da história mas... da história do cotidiano, né?, das pessoas, nem todos os capítulo traz mas alguns sim. Enquanto que antigamente os livros que a gente trabalhava, anteriormente, nem isso trazia, mas mesmo assim eu ainda acho que a história podia ser um pouco diferente. (EBHLD1)

Ao afirmar o fato de a história ainda ser trabalhada em cima de heróis demonstra uma dimensão conservadora no tratamento da história. A indagação posterior solicitou a apresentação da visão da docente sobre a presença dos povos indígenas, africanos, dentre outras denominadas minorias no livro didático de história. O depoimento dela foi o seguinte:

Aparece muito pouco. O livro de história, ele só traz a história africana, um pouquinho da história africana quando era tratada a escravidão, do período da escravidão, do período Brasil Colônia, quando o tráfico da escravidão, aquela questão do tráfico negreiro, mas não tem praticamente... um pouco também da África do Sul quando se trata de... das colonização dos países, só, mas é pouquíssimo. (EBHLD2)

O relato da professora “Lea” afirmou haver quase um silenciamento dos elementos étnicos compositores da formação da população e cultura brasileiras. Assim, ela concluiu: *Quando se trata da questão da pluralidade cultural aqui no Brasil, é... traz também, mas só que é bem pouco, quase não dá pra gente fazer um trabalho assim mais amplo, não! Você tem que está pesquisando fora que o livro didático mesmo é pobre em relação a isso.* (EBHLD3). Deduzimos daí, na opinião docente, o LD não ser um referencial legítimo para tratar da temática da diversidade cultural no país. Todavia, é o referencial mais concreto e presente para a organização da ação curricular docente.

O Olhar sobre o livro didático em geografia. (EBGLD)

Em resposta ao questionamento sobre a qualidade didático pedagógica do livro de geografia a professora apresentou as observações a seguir. Para ela, essa qualidade *Não é muito boa, não.* Um aspecto destacado é o da repetição: (...) *Ele é muito repetitivo. Vai e volta no assunto muitas vezes, né?* (EBGLD1). Na avaliação dela: *O livro: ele não é bom.* (EBGLD2). Como uma forma de compensar essa desvantagem a professora “Thays” afirmou precisar recorrer a filmes e atividades de pesquisa no livro de história. É insuficiente, didaticamente falando, opinou a professora.

Dentro dessa visão genérica atribuindo ao livro de geografia uma qualificação didática pedagógica “ruim” procuramos saber se os conteúdos apresentam uma coerência com a situação socioeconômica dos/as alunos/as. Ela respondeu: *sim.* Mas relativizou esta possibilidade chamando atenção ao papel do docente nessa observação crítica. E vaticinou:

Sim, depende do professor fazer essa interação. O grande problema do aluno e do professor, do ser humano como um todo, é quando ele vê uma situação muito crítica, ele se exclui. É aquela história: me inclua fora dessa! Não tô nessa! me

tira dessa! Então você tem que puxar isso pro aluno e colocar a realidade pra ele, né. E fazer, como dizem minha professora de prática, aquele gancho, puxar aquele gancho, trazer o garoto para a realidade. (EBGLD3)

O questionamento seguinte versou sobre a presença de povos indígenas, afro-brasileiros, asiáticos e europeus nos textos do livro de geografia do ensino fundamental. O propósito era observar se este recurso didático perpassava a diversidade étnico-cultural na composição da população nacional. Daí, ela explicou:

Não. É esporádico. Oitava série é basicamente geografia econômica, entendeu? Todinha geografia comum. Você passa praticamente o ano todo falando de teorias neoliberais, liberalismo, “keynesianismo”, você fala da globalização a fundo, né? A gente... se o professor tiver condições, aí é que eu lhe digo, se o professor tiver condições ele faz o gancho da revolução industrial, né? A primeira revolução industrial que foi a têxtil, a segunda foi automobilística, a terceira tecnológica, então se o professor tiver esse gancho da história ele consegue enriquecer o conteúdo, se ele não tiver, não. Com relação aos povos toda escola dispõe dos Atlas de população brasileira, e até tem aqui na escola grande quantidade. Ali nós temos condições de avaliar a população e na maioria das vezes quando tem distorção de ano é de um a dois anos, não muda tanto assim, entendeu? (EBGLD4).

A resposta à última indagação tangencia o objeto em destaque. “Thays” contempla a interdisciplinaridade e a superação da magnanimidade do livro didático. Ela destrona este recurso como um *guia*, um *roteiro* a ser seguido. Enfatiza, porém, a necessidade de o/a professor/a dispor de uma atitude crítica diante da situação. Enfim, a professora direciona a questão para um

prisma mais técnico do ponto de vista didático. Deixa implícito o valor ou a importância da diversidade étnico-cultural como tema de estudo em disciplina da área das ciências sociais e humanas. Não obstante, ela deslizou no tratamento dado à temática tomando os referenciais orientadores da visão da mesma em face de essa situação.

Olhares cruzados sobre o livro didático na escola “B”. (EBOO-XLD)

O cruzamento das opiniões docentes sobre o LD na Escola “B” nos mostrou haver uma diversificação de opiniões. No conjunto dos discursos consideramos haver uma relativização do uso deste recurso. A opinião docente revela um pensamento de não centralização do LD como indispensável à prática docente. No entanto, o seu lugar, em virtude das idiossincrasias da realidade escolar e dos/as alunos/as, é de indispensável à prática pedagógica da sala de aula. Um fato crítico desta realidade é atinente ao processo de escolha. Tal situação compromete o desenvolvimento do exercício democrático em nível da sociedade civil. Por outro lado, o comprometimento da autonomia docente alcança a identidade profissional docente.

SÍNTESE DOS CRUZAMENTOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NOS DOIS CONTEXTOS. (SXXLDCC)

Ao analisarmos os discursos docentes nos contextos das Escolas “A” e “B” percebemos a existência de uma crítica tangencial ao LD. Esta crítica, no entanto, não o invalida como recurso de apoio e orientação para a ação curricular docente. Qualificamos a crítica dos/as professores/as como uma relação ambivalente onde o LD é visto como “roteiro”, “sem inovação”, “repetitivo”, “inadequado”, “pobre”, “não é muito bom”, mas uma ferramenta indispensável. Então, o discurso docente tenciona a

qualidade didática e a necessidade do recurso para o “fazer” pedagógico. A ideia é a de certificar-se das incongruências entre a qualidade didática e o aspecto utilitário. Como frisamos anteriormente, o discurso docente apresenta uma crítica tangencial porque a mesma é desconstruída ao otimizar uma prática pedagógica iluminada pelo “roteiro” da ação curricular. No conjunto, o discurso docente é dualista, pois considera o LD como bom (útil) e ruim (baixa qualidade didática) ao mesmo tempo. Uma espécie de lugar comum onde é ruim com ele, pior sem o próprio.

O conjunto do discurso docente aparenta ser disforme. Vai desde posições superficiais a críticas tangenciais. Essa crítica estabelece uma percepção da identidade profissional. Utilizar o LD pode parecer uma incapacidade técnica para a organização didática da ação curricular. No entanto, utilizá-lo como guia é uma alternativa de caminho para essa ação curricular face aos desafios do cotidiano profissional.

Um ponto crítico defendido pelos docentes dá-se quando da escolha do LD. O sistema administrativo da educação pública oferece opções de escolha. No final, termina por apresentar um resultado diferenciado dos consensos docentes, segundo relatos. Este fato, além de tencionar a autonomia dos/as professores/as, expressa uma imposição de um currículo formal. Assim, a organização didático-pedagógica da ação docente precisa executá-lo. Neste território ocorre um diapasão entre as definições da política educacional e realidade das ações curriculares docentes. Estes realizam adaptações nesta intenção administrativa. Embora, o discurso docente manifeste esta realidade como tendência.

Este ponto de insatisfação sobre a escolha do LD, possivelmente, traz consequências sobre o resultado final do trabalho docente. A Figura 3 resume a síntese do discurso docente nos dois contextos. Esta identifica os pontos de convergência, divergência ou onde as duas categorias se anulam por apresentar situações divergentes da percepção docente entre disciplinas iguais e diferentes.

CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que os/as professores/as utilizam o Livro Didático - LD como o substrato do currículo a ser trabalhado na prática cotidiana. Com certa relatividade, a rotina de trabalho leva os docentes a utilizarem o LD como roteiro de orientação do fazer pedagógico. Isto põe o LD como protagonista da organização curricular docente. Esta, por sua vez, manifesta-se como currículo em ação. Tal fato é observado quando do uso do LD na preparação de algumas tarefas escolares dos/as alunos/as. Enfim, este meio tende a constituir-se como a fonte de consulta e orientação da ação curricular. No extremo, o LD pode confundir-se com o currículo por antonomásia. Ou seja, o currículo real mediatizado pelas tarefas realizadas tendo como fonte de consulta a ferramenta em questão.

Ao que parece indicar, o pensamento docente sobre o LD quer subsumi-lo do protagonismo pedagógico. É como situá-lo em uma posição secundária. Isto pode significar a expressão de uma autonomia intelectual sobre a organização pedagógica escolar. É como houvesse na concepção docente uma visão abrangente do processo educacional e, neste, as atribuições do seu referido papel. Ou seja, o discurso tenta diminuir o valor do LD, mas a prática na organização das tarefas escolares o torna uma espécie de guia curricular. Contudo, os docentes apresentam uma capacidade de reinventá-lo, de recriá-lo. No entanto, o ponto de partida é a ferramenta em destaque, culminando nem sempre, como perspectiva do discurso, em ponto de chegada. Uma visão marcada pela negação e afirmação desta possibilidade.

Esta tentativa de leitura do pensamento docente pode contribuir para uma análise da política educacional como política curricular. É fundamental aprimorar esta leitura da realidade prática do cotidiano docente. Isto para melhor compreender as intenções da política curricular como proposta de formação de um sujeito pretendido pela política educacional. Os/as pro-

fessores/as como protagonistas da ação curricular desenvolvida no “chão” da sala aula expressam manifestações de como a ação educacional passa por este intermédio. Ou seja, as mediações da ação docente demonstram como as políticas educacionais apresentam limites para o alcance das intenções últimas: formar um tipo de sujeito para um determinado contexto social e econômico. Um caminho trilhado com a parceira do ato pedagógico docente. Uma caminhada para novas pesquisas diante deste objeto em estudo.

THE LOOK ON THE TEXTBOOK IN TEACHING PERSPECTIVE: AN ATTEMPT AT ANALYSIS OF THE CURRICULUM IN ACTION.

Abstract: *The teachers look over the textbook situated research on the teacher thinking. This paper aims to analyze the ideas of teachers to understand the role of the textbook in the curricular organization. The methodology used was a qualitative approach. The technique of data collection was semi-open interview. Content analysis was the technique of data analysis. This approach is made possible by the techniques of the method. The results presented in the following provision of some fragments of the speech of teachers. The enhancement of teacher thinking is important for curriculum policy as a manifestation of educational policies.*

KeyWords: *curriculum in action, teacher thoughts, textbook, curriculum policies.*

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo, Cortez, 2000.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes. 1985.

BOLIVAR, A. “Del diseño al desarrollo del curriculum: la diseminación del curriculum y las reformas”. En. ESCUDERO, J. (Ed.) **Diseño, desarrollo e innovación**

- del curriculum.** Madrid: Editorial Síntesis S.A., 1999, p.165 - 187.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** S.Paulo, Tecnoprint, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/96. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Congresso Nacional. (DOU de 21 de dezembro de 1996).1996
- CANDAU, V. “Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores”. In.
- CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção.** 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p. 237-250.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** S. Paulo: Cortez Editora, 1991.
- COSTA, M. “Currículo e política cultural”. In. COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998,.p.37-68.
- COSTA, M. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COUTINHO, C. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas.** 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DOLL Jr., W. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Arte Médicas. 1997.
- ESCUADERO, J. (Ed.). **Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.** Madrid: Editorial Síntesis S.A., 1999.
- FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** London: Sage, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª ed., São Paulo: Paz e Terra,1996.
- FUENTES, E. “A técnica da entrevista na investigación educativa”. *Revista Adaxé*, nº. 5, 1989, p.35-48.
- GOMES, L. “La educación en Brasil y sus múltiples supuestos desafíos de la educación intercultural”, *Revista de Educación*, n. 321, MEC, enero – abril, 2000,p. 182 – 198.
- HAGUETE, T. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.
- HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança.** Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2004.
- IMBERNÓN, F. “Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana”. En. IMPBERNÓN, R. (Coord.). **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.** Barcelona, Editorial Graó, 1999, p.63-80.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia**

da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Artmed,1999.

LISITA, V. e SOUSA, L. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCENA, I.; OLIVEIRA, M. e BARBOSA, R. **Análise do discurso: das movên-
cias de sentido às nuances do (re)dizer.** João Pessoa: Ideia, 2004.

MOORE, R. e YOUNG, M. “O conhecimento e o currículo na sociologia da edu-
cação: em busca de uma ressignificação”. In. CANEN, A. e MOREIRA, A.F. **Ên-
fases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus Editora, 2001, p. 195-227.

MORIN, E. **La méthode. La nature de la nature.** Paris: Seuil, 1997.

PARASKEVA, J.M. **A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fun-
damentação do currículo.** Porto: Asa Editores II, S.A., 2001.

MELO, J.W.R. *A diversidade cultural na cidade de Palmas: análise do discurso do-
cente.* Revista **Espaço do Currículo**, v.03, n.1, João Pessoa: UFPB, 2010, p. 431-
439. ISSN 1983-1579.

MELO, J.W.R. “Currículo e diversidade cultural: inflexões para a formação de
professores”. Revista **Innovación Educativa**, n.17, Santiago de Compostela:
USC, 2007, p. 79-92. ISSN 1130-8656

ROSALES, C. **Aproximación a la función docente.** Santiago de Compostela:
Tórculo Artes Gráficas, 1998.

SACRISTÀN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre, Art-
Med, 2000.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Morata,
1984.

ANEXOS:

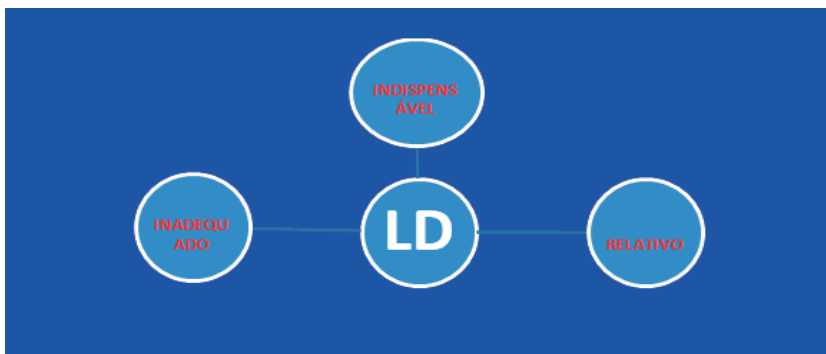


Figura 1. – O livro didático. Escola "A"

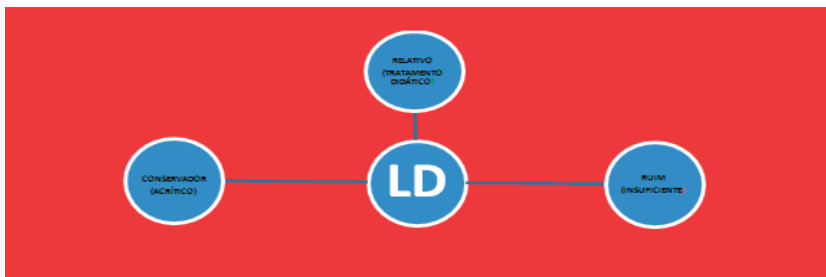


Figura 2. – O livro didático. Escola "B".

SÍNTESE DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: ESCOLA "A" X ESCOLA "B"				
LIVRO DIDÁTICO	CODIGO	CONVERGENCIA	DIVERGENCIA	NULO
	DISCIPLINAS IGUAIS – DI			
	EALPPCN		X	
	EBLPPCN		X	
	EAHPCN		X	
	EBHPCN		X	
	EAGPCN	X		
	EBGPCN			
	TENDÊNCIA ENTRE AS DISCIPLINAS IGUAIS – TDI			
	-		X	
	DISCIPLINAS DIFERENTES – DF			
	EALPPCN		X	
	EBHPCN		X	
	EBGPCN		X	
	EAHPCN		X	
	EAGPCN		X	
	EBLPPCN		X	
TENDÊNCIA ENTRE DISCIPLINAS DIFERENTES – TDD				
		X		
TENDÊNCIA GLOBAL – TG				
		X		

Figura 3. - Quadro Síntese da percepção docente sobre o livro didático. Escola "A" X Escola "B". Formatação própria.