



Recontextualizações no processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático

Ana Carolina Garcia de Oliveira^a, Maria Inês Petrucci-Rosa^b

^aDepartamento de Química da Unir (Universidade Federal de Rondônia).

^bFaculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

ARTICLE INFO

Recebido: 24 de outubro de 2014

Aceito: 8 de febrero de 2015

Palavras chave:

Ensino Médio.

Programa Nacional do Livro Didático.

Química

E-mail:

aacgdeoliveira@yahoo.com.br

bminespetrucchi@gmail.com.

ISSN 2007-9842

© 2015 Institute of Science Education.

All rights reserved

ABSTRACT

In recent years, the Brazilian government has grown in the international scene with the National Program of Textbook (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), which evaluates and distributes free textbooks to all public school students in the country. Until this moment, two evaluations were conducted involving chemistry textbooks, which were distributed among high school students. For pedagogical evaluation of textbooks, a partnership was established between the Ministry of Education and public institutions of higher education in the country, being a team of teachers in charge of analyzing these books. Inspired by the policy cycle approach proposed by Stephen Ball, we believe that politics is a result of an amalgamation of ideas and interests of various sectors of society, such as government agencies, funding agencies, private companies, disciplinary community, among others, in which discourses are recontextualized and hybridized generating multiple meanings. Given this scenario, in this paper we investigate the Chemistry PNLD's evaluation process and the influence of disciplinary community of Chemistry Teaching in this process. The empirical part of this work consists of a series of interviews with some of the participating teachers of the Chemistry Textbook evaluation team. Monads were drawn from interviews, from the perspective of Walter Benjamin, enhancing the dialogue between the evaluation of the Chemistry textbook and influence of the disciplinary community in this process. From the analysis of monads, it was possible to contact elements of tension in the speech of teachers, among them we highlight the allusion to school Chemistry knowledge and the hard chemical knowledge, being this last one considered as an attempt to legitimize the position of evaluators. In teacher's speech is also possible to note that other criteria are used in evaluating the textbooks, which are not those privileged in research academy. Thus, we believe that other instances permeate the production of textbooks, as publishers, official documents, students and teachers. Therefore, the textbook can be considered as a hybrid resulting from speeches recontextualized arising from these and other contexts.

Nos últimos anos, o governo brasileiro vem se destacando no cenário internacional com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avalia e distribui gratuitamente livros didáticos para todos os estudantes da rede pública do país. Até o momento, duas avaliações foram realizadas envolvendo livros didáticos de Química, que foram distribuídos entre os alunos do Ensino Médio. Para a avaliação pedagógica dos livros didáticos, foi estabelecida uma parceria entre o Ministério de Educação e instituições públicas de Ensino Superior do país, ficando a cargo de uma equipe de professores a análise desses livros. Inspiradas pela abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball, cremos que a política é resultado de um amálgama de ideias e interesses de diversos setores da sociedade, como órgãos governamentais, agências de financiamento, empresas privadas, comunidade disciplinar, entre outros, em que discursos se recontextualizam e hibridizam gerando múltiplos sentidos. Diante desse cenário, neste trabalho investigamos os processos de avaliação realizados no PNLD de Química e a influência da comunidade disciplinar de Ensino de Química nesse processo. A parte empírica desse trabalho é constituída por um

conjunto de entrevistas realizadas com alguns professores participantes da equipe de avaliação do livro didático de Química. Na perspectiva de Walter Benjamin, mônadas foram elaboradas a partir das entrevistas, potencializando o diálogo entre a avaliação do livro didático de Química e a influência da comunidade disciplinar nesse processo. A partir da análise das mônadas, foi possível perceber elementos de tensão na fala dos professores, entre eles destacamos a alusão ao conhecimento químico escolar e ao conhecimento químico de referência, sendo que este último pode ser considerado como tentativa de legitimar o posicionamento dos avaliadores. Nas falas dos professores também é possível constatar que outros critérios são usados na avaliação dos livros, que não aqueles privilegiados nas pesquisas da academia. Com isso, acreditamos que outras instâncias permeiam a produção dessas obras didáticas, como editoras, documentos oficiais, alunos e professores. Dessa forma, o livro didático pode ser considerado como um híbrido resultante dos discursos recontextualizados advindos desses e de outros contextos.

I. INTRODUÇÃO

No Brasil, estudos sobre políticas curriculares foram intensificados a partir dos anos 1990, época em que vários documentos curriculares foram produzidos durante as reformas neoliberais. Com isso, várias pesquisas foram realizadas tendo como foco os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais produzidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (Lopes & Macedo, 2011). Muitas dessas pesquisas são voltadas mais à crítica dos documentos e seus resultados do que às investigações teóricas e empíricas sobre as próprias políticas de currículo. Além disso, grande parte desses estudos sobre políticas curriculares assume um cunho estrutural, sendo comum a separação entre proposta e prática, entre currículo formal (prescrito pelo Estado) e currículo em ação (praticado nas escolas), caracterizando uma perspectiva estadocêntrica, que separa políticas e práticas (Lopes & Macedo, 2011).

Em contrapartida, vêm aumentando os estudos que buscam superar esta separação entre proposta e implementação, dentre eles destacam-se as ideias de S. Ball (Ball, Bowe & Gold, 1992) abordando a política de currículo através de um ciclo de políticas. Em sua versão inicial, esse ciclo é composto de três contextos inter-relacionados, que não são lineares ou sequenciais, e que representam arenas, lugares e grupos de interesse que se envolvem em embates e disputas, são eles: contexto de influência, de produção de textos e da prática.

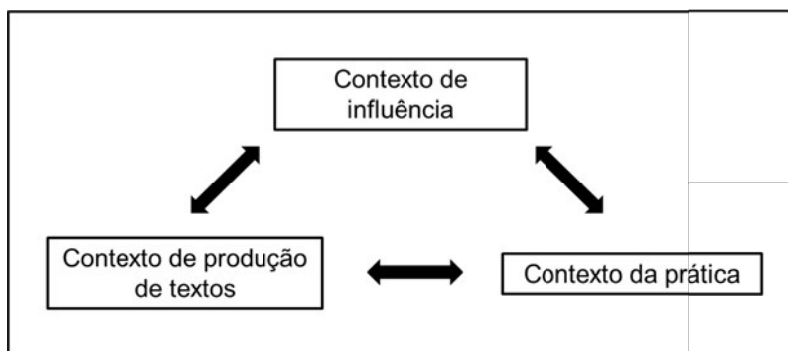


FIGURA 1. Ciclo de políticas.

Fonte: Ball et al., 1992, p.20

O contexto de influência é visto como aquele em que as políticas são iniciadas e no qual são construídos os discursos políticos. Atuam nesse contexto órgãos governamentais, partidos políticos, agências internacionais de financiamento, grupos privados, comunidades disciplinares e institucionais. Este contexto possui quase que uma relação simbiótica com o contexto de produção de textos (Mainardes, 2006).

O contexto de produção de textos é formado por documentos oficiais e comentários sobre esses textos oficiais, que representam e/ou tentam definir o que é a política para a escola e para a sociedade em geral. Esses textos são resultados de disputas e negociações de grupos que tentam controlar a política.

No contexto da prática, os discursos políticos construídos no contexto de influência e os textos produzidos no segundo contexto são submetidos a diferentes interpretações e recriações, modificando os sentidos iniciais (Lopes *et al.*, 2011, Rosa, Varsone & Ramos, 2008). Segundo Ball e colaboradores:

...os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Ball, Bowe & Gold, 1992, p. 22, apud Mainardes, 2006).

Para Ball, a política deve ser analisada como texto e como discurso, simultaneamente. Apoiadas em Lopes (2005a, p. 264), entendemos discurso como “categoria na qual todo sujeito é posicionado ou reposicionado, práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais elas falam” e por texto, compreendemos “qualquer representação expressa pela fala e pela escrita, nas quais são realizadas a produção e a reprodução culturais”.

Com a dimensão textual da política, Ball pretende salientar o fato de que todo texto (incluindo documentos políticos) é aberto a múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos. Pela dimensão discursiva, no entanto, Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos (Lopes *et al.*, 2011, p. 248).

Dessa forma, podemos entender as políticas de currículo como produtos de processos de recontextualização de textos e discursos provenientes do governo, das agências de fomento internacionais, da comunidade acadêmica, da família e também da escola.

Usamos o conceito de recontextualização tal qual proposto por Bernstein, no qual os textos advindos, ou não, das esferas oficiais, passam por um processo de fragmentação ao disseminarem no meio educacional. Alguns desses fragmentos são mais valorizados que outros e ao serem combinados com outros fragmentos de textos produzem novos significados e interpretações (Lopes, 2005b). Dessa forma, orientações de agências internacionais se modificam ao serem inseridas nos contextos de cada país; as orientações curriculares nacionais são modificadas pelos governos estaduais e municipais, pelas comunidades acadêmicas, pelas escolas e por diversos outros contextos. Assim, a política torna-se um híbrido em constante mutação.

Em outras palavras, a recontextualização dos textos e discursos curriculares assume um caráter híbrido, na medida em que esses são deslocados das questões e relações de origem e recolocados em novas questões e relações, produzindo novos sentidos e significados para os recortes estabelecidos (Abreu, Gomes & Lopes, 2005, p.406).

Contudo, esse processo de recontextualização por hibridismo não implica que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares. A construção de sentidos e significados para a política se dá de maneira complexa, envolve disputas e negociações para legitimar possíveis leituras e interpretações sobre os textos e discursos produzidos.

Baseado em Ball, Lopes (2004) argumenta que os textos trazem em si possibilidades e constrangimentos para seu entendimento, sendo que qualquer tentativa de ressignificação de um texto em uma direção não prevista inicialmente é dependente das condições históricas e sociais da leitura. Em outras palavras, “não é possível ler qualquer coisa em qualquer texto, sem limites” (p. 113). Desse modo, alguns mecanismos tentam restringir a produção de alguns sentidos como dispositivos legais, sistemas de financiamento e sistemas de avaliação. Em contrapartida, outros mecanismos são criados com o objetivo de legitimar esses discursos, como a hibridização de vários discursos para que diferentes setores se sintam representados na política. Um exemplo disso são os diversos sentidos do termo contextualização presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Alice Lopes (2002) defende que o conceito de contextualização é utilizado com diferentes concepções, ora estão relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos, ora com os saberes cotidianos e ora com o caráter produtivo do conhecimento escolar. Além disso, o conceito de contextualização

...foi desenvolvido pelo MEC por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais [...] mas é preciso considerar que essa apropriação tanto pode ter sido realizada por influência direta dos textos acadêmicos sobre os elaboradores dos parâmetros, quanto por intermédio de uma mediação realizada em reformas educacionais de outros países que influenciaram a reforma brasileira e/ou pelas agências financiadoras multilaterais (Lopes, 2002, p. 390).

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) no final de 1999, os livros didáticos, incluindo os de Química, sofreram modificações para incorporarem os discursos presentes no campo educacional e que faziam parte dos documentos oficiais apresentados. Muitas coleções foram adaptadas e outras foram produzidas para se adequarem ao chamado “Novo Ensino Médio”, denominação usada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso para designar a reforma do Ensino Médio (Lopes, 2007).

Também segundo Lopes (2007), a publicação desses documentos possibilitou uma maior visibilidade e interesse das editoras pelos livros didáticos alternativos, produzidos por grupos de pesquisa sobre ensino nas universidades. Mesmo antes da publicação dos PCNEM, esses livros já apresentavam características que foram posteriormente valorizadas pelos documentos, tais como enfoque construtivista e a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (Lopes, 2007).

Nesse processo, os livros didáticos são influenciados pelas propostas oficiais do governo, mas ao mesmo tempo reinterpretam as recomendações criando outros sentidos. Logo, contextualização, interdisciplinaridade, competência, habilidades, tecnologia, cotidiano, entre outros, são discursos presentes nas recomendações oficiais que são significados por diferentes leituras resultando em uma política curricular hibridizada pela recontextualização.

A recontextualização de discursos e textos aponta para a impossibilidade de ver as concepções presentes nos livros como decorrentes dos discursos oriundos do contexto de definição dos textos curriculares na esfera do governo federal em uma relação verticalizada. Discursos acadêmicos, das escolas e das disciplinas, também são recontextualizados nos livros, bem como nos parâmetros, expressando um processo muito mais complexo. Todos são textos que têm contextos de produção distintos, mas que trabalham sobre marcas dos discursos curriculares das áreas de ensino das disciplinas específicas e do meio educacional de forma mais ampla (Lopes, 2007, p. 218).

No Brasil, o programa de avaliação e aquisição de livros didáticos da Secretaria de Educação Básica - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - tem forte impacto sobre os livros didáticos e produz efeitos importantes como política curricular. Além das influências do mercado editorial, de grupos privados e escolas, destacase nessa política a forte participação das comunidades acadêmicas disciplinares. Esse programa envolve a avaliação, seleção, compra e distribuição de milhões de livros didáticos para a escola básica pública de todo país, contando com investimentos na ordem de bilhões de reais, sendo um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo.

A etapa de avaliação é feita por equipes de áreas disciplinares responsáveis por analisarem as obras didáticas previamente inscritas pelas editoras. Em sua maior parte, os integrantes da equipe avaliativa são professores ligados a universidades que representam os grupos disciplinares.

O MEC regulamentou a avaliação do livro didático através do decreto 9154/85 que implantou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que em seu artigo 2º estabelece a avaliação rotineira dos livros. As avaliações dos livros se deram no início de 1994 com a publicação do documento Definições de critérios para avaliação dos Livros Didáticos em que eram analisados livros de 1º a 4º série. Posteriormente a avaliação se estendeu para outros níveis de ensino.

O programa de avaliação dos livros didáticos foi estendido até o Ensino Médio, o que proporcionou em 2004 que o Ministério da Educação implantasse o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), pela Resolução nº 38 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que prevê a distribuição de livros didáticos para alunos desse nível, gratuitamente em todo o país.

O Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio foi implantado em 2004, sendo que no ano de 2005, de forma experimental, livros de Português e Matemática foram distribuídos em escolas da região Norte e Nordeste do país. No início de 2006, o resultado das avaliações dos livros de todas as disciplinas que compõe o

currículo do Ensino Médio foi divulgado através de portarias, sendo que nos anos seguintes, gradativamente, esses livros foram sendo distribuídos para as escolas públicas do país.

No âmbito do PNLEM, a primeira avaliação do livro de Química teve seus resultados publicados em 2007. No ano seguinte, os livros foram escolhidos pelos professores e distribuídos para as escolas, sendo utilizados pelos alunos a partir de 2009. Também em 2009, o PNLEM foi incorporado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que organizou a segunda avaliação do livro didático de Química em 2010, a partir da qual as obras aprovadas entraram em uso nas escolas início do ano de 2012.

Recuperar aspectos históricos dos programas de avaliação de livros didáticos no contexto das políticas públicas brasileiras traz também a possibilidade de conformar nossa compreensão no ciclo de políticas públicas de Ball, Bowe e Gold (1992), indicando primeiramente o contexto de influência próprio desses processos. O contexto de influência inerente ao estabelecimento das políticas em torno das avaliações de livros didáticos está situado no cenário das ações das agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Comisión Económica para a América Latina y El Caribe (CEPAL), como aponta Amaral (2012) e, também, o mercado editorial vigente no país.

Ao abarcar as demandas apontadas por essas agências, o Ministério da Educação passa a mobilizar outras redes discursivas em diferentes contextos. Na produção de textos, as universidades são convidadas e contratadas para contribuir com suas equipes que passam a elaborar pressupostos que serão constitutivos de documentos como editais, pareceres e resenhas. Tais documentos oficiais são balizadores da política, pois definem as obras didáticas aprovadas para o consumo dos estudantes do Ensino Médio, nas escolas públicas.

Os documentos produzidos no âmbito da avaliação dos livros didáticos são consumidos (Certeau, 2004) não passivamente pelos atores da escola (equipe pedagógica) mas sim, através de usos ativos que se expressam como práticas curriculares que vão se consolidando na tradição escolar. No contexto da prática, professores se apropriam das resenhas das obras aprovadas pelas equipes avaliadoras e que constam no documento intitulado Guia de Resenhas e, a partir daí, decidem pela adoção de determinadas obras. Tal adoção passa a deflagrar práticas pedagógicas em sala de aula, que de alguma maneira, dialogam com os pressupostos curriculares explicitados no contexto de produção de textos, que por sua vez, foram demandados também no contexto de influência. As dinâmicas discursivas em cada contexto são móveis e usufruem das permeabilidades próprias desses contextos, de tal forma, que não é possível dizer que as políticas “vem de cima para baixo”, mas sim, compreender que o cotidiano escolar, prenhe de invenções, carrega também intensas potencialidades de produção de políticas que são mobilizadas não só no contexto da prática, mas em outros também.

No caso dos processos de avaliação de livros didáticos de Química, as próprias equipes de avaliação constituídas pelo MEC contavam com grupos híbridos de professores quanto à sua atuação profissional e à sua formação acadêmica, sendo docentes universitários e, alguns, professores de Química do Ensino Médio.

Diante do exposto, temos como objetivo compreender os processos de avaliação realizados no PNLD e a influência da comunidade disciplinar de Ensino de Química, bem como as tensões presentes no processo.

A problemática da presente pesquisa se configura nas seguintes questões de investigação: Quais efeitos são produzidos no processo de avaliação do livro didático de Química a partir da influência da comunidade acadêmica? Quais as tensões presentes nas políticas curriculares para o ensino de Química no contexto dos programas de avaliação dos livros didáticos?

Na próxima seção, passamos a detalhar nossa escolha metodológica a fim de investigar no contexto de produção de textos, o programa de avaliação do livro didático de Química, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

II. METODOLOGIA

Na busca de compreender as questões engendradas, foram entrevistados participantes das equipes de avaliação de livros didáticos de Química, tanto no contexto do PNLEM 2007 como também do PNL D 2012. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio, transcritas e textualizadas, conforme apresentado a seguir. Os textos provenientes das transcrições das entrevistas foram tomados como narrativas, com inspiração nos princípios teóricos expressos por Walter Benjamin em escritos como *O Narrador*, sobre o conceito de história, experiência e pobreza, compilados em Benjamin (1994).

Nesse sentido, é importante evidenciar como articulamos narrativa e discurso nesse movimento de compreensão do contexto de produção de textos nas políticas curriculares relacionadas aos livros didáticos de Química, à medida que ouvimos narrativas de participantes do processo e procuramos nelas identificar elementos discursivos próprios da dinâmica desse contexto.

Para Silva (2010), “dizer que a história é um discurso e uma narrativa parece ser repetição”. Como essa autora aponta, Foucault vai além disso, “a narrativa para ele não é apenas uma representação literária sobre a representação-objeto, ela mesmo já é o acontecimento”.

Foucault se interessa exatamente por esse momento, pelas condições históricas que tornaram possível a emergência de um objeto e de um enunciador, que não é um autor. E por pensar a história a partir de rupturas e descontinuidades, o objeto e o enunciador também se rompem, mudam, variam. E se esvaziam. Daí a grande questão foucaultiana: “segundo que regras um enunciado foi constituído?” (Silva, 2010, p. 11).

O enunciado no discurso é constituído a partir de uma correlação de forças, em dinâmicas de disputa e poder.

Numa perspectiva de rupturas e descontinuidades, é possível indiciar nas narrativas a estabilização/desestabilização de determinados enunciados, unidades importantes na constituição do contexto discursivo. Se assumimos com Ball, que os contextos produtores de políticas, são contextos discursivos, é importante procurar traços de discursos próprios desses “lugares” que nos indiquem as permeabilidades, as disputas e as tentativas de estabilização de determinados regimes de verdade (Foucault, 2005). As narrativas podem ser um campo fértil de emergência de tais traços.

Por outro lado, na contemporaneidade, Benjamin observa aquilo que ele chama de “declínio da narrativa”. Não é fácil encontrar narradores. Ao examinar essa questão, ele salienta que vivemos em um mundo de informações, em que não é necessário interpretar os fatos, que já vem prontos e explicados, não nos permitindo abertura para nossas próprias interpretações (Benjamin, 1994).

Ainda segundo o autor, somos bombardeados a todo momento com informações e notícias do mundo todo, no entanto essas histórias não nos surpreendem, pois já chegam acompanhadas de explicações, e segundo Benjamin, “metade da arte narrativa está em evitar explicações” (p. 203). A função da narrativa é continuada pelo outro, diferente da informação que se esgota no acontecimento. Para Petrucci-Rosa e colaboradores (2011), a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como ato de despertar, ademais:

...possibilita a ressignificação da própria experiência no se fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes, cheias de significado, sentimentos e sonhos (...). Na rememoração, emergem o ato de viver, o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. Produzir narrativas, nesse sentido, não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 202, 203).

Para nos aprofundarmos no conceito de narrativa, faz-se necessário trazer a obra “*Infância em Berlim por volta de 1900*” (Benjamin, 1995). Neste texto, Benjamin nos apresenta algumas de suas experiências vividas na infância através de inúmeras mônadas. Dentro dessas narrativas, o autor utiliza uma linguagem rica e detalhada, em que as palavras estão repletas de sentidos, não é apenas uma tagarelice. O autor traz suas experiências vividas na infância, no passado, com os olhos do presente, portanto há um entrecruzamento de tempos.

A imagem de mônada que Benjamin usa em seus escritos é inspirada em Leibniz. Elas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de história que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, embora esse todo

possa ser contado por um de seus fragmentos, sendo que “em cada mônada, estão presentes todas as outras” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 205).

A partir dessas potencialidades metodológicas, é que desenvolvemos parte da pesquisa. Com o objetivo de investigar as tensões presentes nas políticas curriculares para o Ensino de Química no contexto dos programas de avaliação dos livros didáticos, entrevistamos oito professores que participaram do processo de avaliação de livros didáticos de Química, uma das etapas do PNLD. Com exceção de uma professora, todos os outros participaram da equipe de avaliação do PNLD 2012, seja como coordenador ou como avaliador. Desses nove professores entrevistados, três participaram pela primeira vez do processo de avaliação de livros organizado pelo PNLD, os outros seis já tinham participado da avaliação de livros didáticos de Ciências e/ou Química em anos anteriores. Portanto, o critério de escolha desses narradores foi ter participado de pelo menos um processo de avaliação de Química, além disso, entrevistamos pessoas que estivessem dispostas a nos contar suas experiências vividas durante a avaliação.

Conforme já mencionado, todas as entrevistas foram individuais, sendo que cada professor foi convidado a narrar experiências vividas durante o processo de avaliação do livro didático no PNLD. Tais entrevistas ocorreram entre 2011 e 2012, foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas e textualizadas. Depois disso, trechos foram selecionados e nomeados, dando origem às mônadas.

Com nomes fictícios, para preservar a identidade de cada narrador, na próxima seção apresentaremos diversas mônadas construídas a partir das entrevistas realizadas. Os narradores são oriundos de dois grupos: dos que participaram do PNLEM 2007 e dos que participaram do PNLD 2012. Alguns participaram de ambos os processos, conforme detalhamos a seguir:

1. Participaram do PNLEM 2007 e do PNLD 2012: Júlia, Carlos, Paulo e Bruno;
2. Participou somente do PNLEM 2007: Gabriela;
3. Participaram somente do PNLD 2012: Fábio, Patrícia e Mário.

Nesse sentido, do ponto de vista operacional, o procedimento metodológico de construção das mônadas expressas na próxima seção, seguiu um ritual de leitura exaustiva da transcrição textualizada das entrevistas com o intuito de encontrar excertos/fragmentos que dialogassem com o problema da pesquisa. Ao localizar tais fragmentos, eles foram retirados do corpo da transcrição da entrevista e a eles foram atribuídos títulos, que expressam nosso foco, enquanto pesquisadoras, de significação da narrativa.

No escopo deste trabalho, passamos a apresentar algumas mônadas que podem nos auxiliar a compreender parte do processo de avaliação do livro didático de Química inserido no PNLD.

III. MÔNADAS

O livro didático é uma coisa pobre

Resisti muito a participar de avaliação de livro didático, muito mesmo. Tive uma colega minha de movimento de professores que estava na divisão do MEC que cuida do PNLD. Ela insistiu para eu participar nisso aí, além disso, o coordenador de ciências, que é da química, ele me procurou para participar e eu não quis. Não tinha nenhum impedimento, mas tinha uma bronca particular com o livro didático, achava que não tem nenhum que presta, que não adianta. Livro didático é, por definição, uma coisa congelada, rígida, pobre, empobrecedora. O livro didático era para quem não tinha nenhuma formação e tinha que se apegar naquilo. Nunca usei livro didático no meu trabalho com ensino de Química no Ensino Médio, nunca usei ... para não dizer que nunca usei, uma vez peguei duas classes de uma escola noturna e um outro professor que era efetivo lá, pegou umas seis turmas. Para não prejudicar os alunos, resolvi adotar o livro que o professor adotava para as outras classes, mas acho que prejudiquei muito mais adotando aquele livro. Prejudiquei porque não se aprendia nada, aquele livro era a negação do aprendizado de Química. Sempre trabalhei de uma forma muito mais criativa, pensando, vendo do que era composta a turma, quem eram esses alunos e procurando produzir um curso voltado para a experiência deles, para os conhecimentos deles. Eu não estava inventando nenhuma outra Química, era a química que existe mesmo, mas não seguia aquela sequência dos livros de jeito nenhum, porque eu acho muito fragmentado. Então,

eu não tinha essa experiência de trabalhar com o livro didático, conhecia porque lá na Unicamp analisávamos os livros com os alunos. Não adianta, os alunos querem ter uma segurança, e precisam conhecer os livros didáticos. Não adianta fazer crítica ao material sem conhecer, eles precisavam conhecer primeiro e sentir. Eu via que apesar de todas as críticas que se fazia ao livro didático, no final, eu propunha ao pessoal que elaborasse um material para aplicação para os alunos e o que vinha era a reprodução do livro didático. Toda a crítica tinha sido feita e eles faziam a mesma coisa! É muito impregnada essa sequência presente no livro didático (Fábio).

Era culpa do livro

Sou professora de Química do Ensino Médio, fui professora durante treze anos de Química de chão de sala de aula, de escola pública. Comecei como PSA – Processo Seletivo Acelerado, como a gente chama lá no Paraná, e me tornei professora de universidade já com quase 40 anos de idade. Tive um processo de aproximação da academia bem mais tarde na minha vida, foi com trinta e poucos anos que eu fui tentar mestrado, que fui para o doutorado. Por que tudo isso? Porque me incomodava muito aquela Química que eu ensinava na escola. Incomodava-me muito aqueles livros didáticos, aquela Química tão fragmentada, tão cheia de conceitos, tão cheia de fórmulas. Aquilo me incomodava muito. Porque na minha ideia como professora, eu achava que isso era culpa do livro didático, e eu queria saber quem fazia o livro didático e quem colocava aqueles conteúdos nos livros. Com os meus estudos, fui entender que o livro didático apresenta isso, mas essa história da abstração é muito anterior até aos livros didáticos. Com isso, eu fui entender um pouco essa história (Patrícia).

Membro de uma comunidade

Desde o primeiro momento, eu me imaginava como representante de uma comunidade. Por que eu estava lá? Porque a vida inteira me dediquei a estudar as questões de Química, porque frequentei as comunidades. Por que meu nome foi lembrado? Eu me senti responsável, por isso eu não me sentia “eu” pessoa, eu me sentia “eu” membro dessa comunidade. Comecei cada vez mais a me revestir disso: tenho que pensar como comunidade (Júlia).

Não fica à mercê das forças do mercado

Quando se instaurou o Programa Nacional do Livro Didático, em 2004, isso sinaliza uma postura do governo perante o livro didático, no sentido de que não fica à mercê das forças do mercado uma questão que tem um caráter pedagógico. Desse ponto de vista, eu vejo um aspecto positivo. Primeiro foram os livros de Ensino Fundamental, depois os livros de Ensino Médio. Do ponto de vista político, me parece importante que exista esse programa, porque o livro didático não é uma coisa que todos os países têm. Têm pesquisadores da nossa área, de educação Química, como Alice Lopes, que lida com currículo, que ela é contrária à adoção de livros didáticos. Ela diz que o ideal seria que as escolas tivessem grandes bibliotecas, e que o professor pudesse montar suas aulas a partir de muitos livros. Mas no caso específico do Brasil, onde você tem problemas na formação de professores, às vezes esse material didático é o único referencial onde esse professor se apoia. Em Goiás, só 14% dos professores que dão aula de Química são formados em Química, 14% no estado todo. Em Goiânia é um número melhor, são 50%. Para um professor estudante de agronomia, às vezes o livro didático é o único material que ele tem para preparar a aula. Eu, por exemplo, que sou Química, sou bacharel e licenciada, quando eu fui trabalhar na escola técnica, que era de nível médio, eu procurava livros de graduação para preparar minhas aulas, que é o ideal. Claro que tem outros livros, mas eu procurava nos livros de graduação. O estudante de agronomia, onde que ele vai procurar material para dar aula? Ele não tem livro de graduação, ele não é químico. Considerando isso, eu até concordo com a Alice Lopes, que o ideal seria o professor ter uma formação que lhe permita, ele próprio, montar suas aulas a partir de livros nas bibliotecas, artigos científicos etc. Mas na realidade concreta do Brasil, o livro é uma realidade que apoia o professor, então que o governo participe disso, sem deixar isso à mercê das forças do mercado (Gabriela).

O furo da peneira fica muito grande

Eu não concordava com aquela organização da dupla, que tinha uma pessoa da Química dura e uma pessoa do Ensino de Química. Por quê? O sujeito, e isso eu já tinha percebido na avaliação de ciências, o sujeito que é da área dura, o astrônomo, físico, químico, químico inorgânico, químico orgânico, a pessoa que fez doutorado, pós-doutorado naquela Química específica, o livro didático para ele é um objeto naturalizado, ele não vai conseguir desnaturalizar aquilo no momento da avaliação. Ele vai no máximo olhar se tem erro conceitual, e aí o furo da peneira fica muito grande, muita coisa passa e o químico duro não percebe. Isso pode ser decisivo na hora de consolidar um instrumento. Eu acreditava que quem trabalha com Ensino de Química não é, necessariamente, o

cara que não sabe Química. Porque para trabalhar com Ensino de Química, você precisa problematizar a questão conceitual na Química, como que a Química epistemologicamente se constitui, quais são os conceitos centrais, como é a relação entre esses conceitos. Muito pelo contrário, às vezes o sujeito não é especialista em um determinado aspecto, mas ele tem uma visão conceitual sobre a Ciência, ele trabalha com Ensino. Porque se pensarmos assim vamos apoiar aquela antiga máxima horrorosa que é: quem sabe faz, quem não sabe ensina, não é? (Júlia).

Critérios para formação da equipe

Nesse primeiro núcleo da equipe de avaliação, nós pegamos uma lista de nomes, e na escolha desses nomes a gente foi definindo alguns princípios. Buscamos nomes de pessoas que já tivessem uma experiência com avaliação do livro didático, que tivessem participado da avaliação do livro de Química na versão passada ou que tivessem participado de outras avaliações, como em ciências, por exemplo. Tentamos respeitar o princípio da regionalidade, de pegar pessoas de diferentes lugares do país. Buscamos avaliadores desde o Rio Grande do Sul até Rondônia, e aí passamos pelo Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, tentando evitar qualquer vício ou uma equipe predominantemente de uma única região. Havia pessoas que tinham uma experiência maior e pessoas que estavam entrando em avaliação pela primeira vez. Outro critério que buscamos contemplar, é que as pessoas envolvidas com a avaliação ou fossem da área de Ensino de Química, ou que tivessem algum envolvimento com o Ensino de Química. Procuramos evitar chamar um avaliador que não tivesse nenhum trabalho, nenhuma produção, nenhuma relação com o Ensino de Química. Até porque, muitas vezes, a avaliação do livro exige certa sensibilidade às questões do Ensino, então se você pega uma pessoa que pode ser um ótimo químico numa área específica, pode ser que ele esteja muito distante da realidade da escola (Carlos).

Critérios da avaliação anterior

Quando nós montamos essa equipe dos avaliadores, a gente procurou montar as duplas de que forma: uma pessoa da área técnica, da área dura que conhece os conceitos específicos da Química, que trabalhava na pesquisa da ciência de referência, e uma pessoa que trabalha na área da educação Química, para que coloque esse outro olhar de critério pedagógico, epistemológico e tudo o mais. Foi assim que montamos as duplas. Com isso, o coordenador de área convidou pessoas doutores da UNB, da Química inorgânica, da Química orgânica, da UFG, enfim as pessoas que conhecíamos. Esse foi um critério nosso, deliberação nossa, isso não estava escrito em lugar nenhum, mas a gente pegou pessoas para ter segurança. Na parte conceitual e técnica vamos chamar uma pessoa, e para ter mais tranquilidade na parte pedagógica, vamos chamar outra. Assim montamos as duplas (Gabriela).

Experiência e regionalidade

Então eu propus: vamos fazer um balanço, trazendo uma assimetria, um movimento, um contraponto que vai dar uma dinâmica. E o que vai ser esse contraponto? Metade do grupo nós vamos convidar pessoas muito experientes, e a outra metade pessoas mais jovens. Não que os mais jovens sejam menos competentes, não é isso, eles também são competentes. Mas a questão não é isso, é que são anos de estrada... vamos fazer um gradiente, desde os nossos professores, até os nossos alunos, para cima e para baixo na linha do tempo. Fizemos algumas reuniões em Campinas, em que os coordenadores adjuntos também participaram e eu propus essa ideia. E o outro critério é: tem que ser representação nacional, tem que ser da região Norte até a região Sul. E aí nós fomos elencando e fazendo os convites (Júlia).

Estavam muito distantes da educação

Diferentemente do [processo de avaliação do livro didático] de Química, nas avaliações de ciência eles pegavam metade dos avaliadores que tivesse ligação com a faculdade de educação, que tivesse ligação com ensino da disciplina, e a outra parte era químicos, geólogos, físicos, astrônomos, das áreas de Química Inorgânica, de Orgânica, que não eram da educação, ou então de gente que trabalhava em institutos de pesquisa, tipo Fiocruz, que não eram professores, eram pesquisadores da área, e não de educação. A avaliação de Química [PNLD 2012] foi diferente, eram todos, acho que quase todos, pessoas de Ensino de Química mesmo. Chamou-se 3 pessoas que fossem de área específica, uma de Química Orgânica, uma de Físico-Química, e uma de Química Inorgânica. Foi outro critério para chamar os avaliadores, eu sinceramente achei melhor essa forma da química. Porque nessa forma como é Ciências, sempre me colocavam com pessoas que eram da disciplina específica, por exemplo com biólogos de imunologia, ou uma pessoa da Fiocruz. Eu achei que eles estavam muito distantes da educação, que eles não tinham condições de avaliar o livro, não tinham formação para avaliarem, não tinham a formação

pedagógica para avaliarem. O específico era muito específico. Por exemplo um pesquisador da Química Inorgânica, eles não conheciam Química Inorgânica, eles conheciam uma parte da Química Inorgânica, então para eles era muito difícil. Eu vejo o seguinte, as pessoas que não são da área ficam inseguras, então a tendência é aprovar o livro. Se a pessoa está insegura, então para evitar problema é melhor aprovar, então aprovava coisas completamente inadequadas. Isso é ruim porque você tem que ficar debatendo essa avaliação, e nunca coincidia o parecer que eu dava com o de outra pessoa. Na Química o critério foi outro, de colocar uma pessoa com mais experiência de análise com outra mais inicial. O que não era mau porque a pessoa estava vindo da universidade, estava com o conhecimento mais fresco, mais atualizado que o pessoal mais antigo. Era uma combinação boa, eu achei uma boa montagem. Na avaliação da Química achei que deu mais certo, os resultados foram melhores (Fábio).

O que é um livro contextualizado

Hoje fico pensando... não pensei na época, mas hoje penso que o ideal teria sido que a turma toda fosse da área da educação Química, porque aqueles conceitos dos livros didáticos nós conhecemos, nós dominamos. Posso não dominar questões específicas da Química Quântica, da pesquisa, mas o que está no livro didático de Ensino Médio, nós damos conta! Mas também não sei como poderia ter sido diferente na época. Então nós tivemos essas tensões, de um colega dizendo: “esse é um livro contextualizado” e o outro dizendo “não é”! Aí entra a discussão do que é contextualizado, o que é um livro contextualizado. Porque um livro que começa pela definição, que não há nenhuma discussão conceitual, só é uma definição e depois dá um exemplo, aquilo é só um exemplo, aquilo não é Química no contexto... então a gente tinha que fazer uma discussão com o colega da área dura sobre o que é contextualização (Gabriela).

Especialistas

Nessa avaliação nós tínhamos um grupo que era formado pelos avaliadores e os coordenadores, e aqueles que nós definimos como os especialistas, que seriam pessoas com uma presença maior na área específica, que não necessariamente fariam a avaliação dos livros, mas que dariam suporte na leitura das fichas consolidadas, dos pareceres e das resenhas. Qual era a nossa preocupação? Evitar que algum problema em relação ao texto produzido pelos avaliadores chegasse a público. Assim, o trabalho do avaliador passaria por vários crivos, passava pelo nosso, mas passava também pelo dos especialistas. Foi difícil na hora de encontrar os especialistas com agenda para participar de todos os encontros, até porque os especialistas deveriam participar do encontro da equipe, dos três grandes encontros com toda a equipe e dos encontros posteriores em Campinas, onde nós faríamos o trabalho de avaliação das fichas e dos pareceres. Mas enfim nós conseguimos, aos poucos a gente foi se acertando, foi conversando com um e com outro e foi dando certo (Carlos).

Critérios de avaliação

No primeiro encontro fizemos algumas simulações de avaliação e esse PNLEM 2007 teve 59 critérios de análise, sendo que alguns eram critérios eliminatórios e outros classificatórios. Tinham critérios conceituais, critérios epistemológicos, critérios ambientais, critérios éticos etc. Isso eu achei que foi um aspecto positivo, de ter critérios para avaliar, porque era um trabalho que nunca tinha sido feito no Brasil, foi muito tenso. Para mim foi uma tensão muito grande, porque é uma responsabilidade muito grande e uma coisa que era feita pela primeira vez. Não foi um período fácil de trabalhar, nós gostávamos de fazer, mas era tenso. Fizemos umas simulações e a dupla avaliava, sem saber quem era o parceiro. O livro X estava com a pessoa tal e com a pessoa tal. Depois as duplas se conheceram e sentaram para trabalhar juntas, para ver o que tinha dito um e o que tinha dito o outro. Teve alguns casos onde houve coincidências e teve outros que não (Gabriela).

Duplo cego

No nosso processo, as avaliações foram feitas em um mecanismo chamado duplo cego. As obras vêm descaracterizadas, o avaliador nunca tem conhecimento de quem é o autor ou a editora que publica aquela obra, ele avalia como sendo uma obra genérica. E o avaliador também não conhece o seu par, então selecionamos duplas e cada dupla recebeu a mesma obra, obviamente que cada um não sabia quem era o seu parceiro. Feito isso, os avaliadores foram para suas casas levando as obras e tiveram mais ou menos um mês para fazer a avaliação. Eles preencheram a ficha, usando o instrumento de avaliação, e dois ou três dias antes do encontro encaminharam essa ficha para mim, o coordenador de área. Fui recebendo as fichas, ordenando, selecionando e já fazendo uma primeira triagem, tentando ver se em algum caso houve um problema mais sério, por exemplo se alguém entregasse uma ficha com questões não respondidas, ou sem uma justificativa. Mas não houve, todas as

peças mandaram as fichas dentro do prazo combinado, e fizeram o trabalho dentro do esperado. Com isso, nós recebemos as fichas, fizemos nossa primeira viagem e logo no primeiro dia do segundo encontro, as duplas foram reveladas e passaram a trabalhar em conjunto para produzir uma ficha consolidada. Ao final do segundo encontro cada avaliador recebeu novamente uma obra, sabendo que no terceiro encontro ele teria outra dupla. Desse modo, nós selecionamos as primeiras duplas, para quem entregamos as obras e, do segundo para o terceiro encontro, refizemos essas duplas. O processo foi o mesmo: os avaliadores levaram as obras para casa, fizeram a leitura, fizeram a ficha, encaminharam essa ficha dois, três dias antes do encontro. Quando aconteceu o terceiro encontro a dupla foi revelada e teve que produzir a ficha consolidada, e a partir da ficha consolidada ou o parecer de exclusão, ou a resenha (Carlos).

Aparência engana

Acho muito melhor ser só o pessoal do Ensino, pois houve mal-estar, houve divergências sérias no primeiro processo por causa disso. A editora prepara uma obra bonita, cheia de cores, com boas fotos, graficamente interessante, atraente. Esse tipo de roupa, de aparência, mexe muito com o sujeito que não é da área de Ensino. O camarada age como aluno, como o leitor, ele não consegue olhar profissionalmente e ver além. Se tiver um erro ele vê, mas ele não consegue abstrair a aparência e trabalhar só em cima do conteúdo, e para você avaliar o conteúdo você tem que abstrair a aparência. A aparência é muito boa, mas fica faltando conteúdo. Eu diria que os químicos são mais sensíveis a isso (Bruno).

Imagens

Nunca é a pessoa que escreve que escolhe as fotos que vão ser colocadas. Eles pegam as ilustrações nesses bancos de fotos e não é explorado, não tem diálogo da imagem com o texto, ela está ali só para ilustrar, só para ocupar um espaço. Esse é um dos itens dos livros de Química que considero a parte pior que tem, não é tanto o conteúdo. Durante a avaliação de Química, na segunda coleção, peguei um livro que não tinha praticamente nenhuma figura correta, todas tinham erros, ou no desenho ou erro conceitual. O texto até era razoável, tinha coisas interessantes, mas não tinha uma figura que se aproveitasse, estavam todas erradas. Foi reprovado pelas imagens que apareciam no texto (Fábio).

Evita acomodação

Para o processo como um todo, foi muito interessante trabalhar com as duplas cegas, porque é evitado qualquer vício e qualquer atitude de acomodação. Se conheço o meu parceiro e sei que ele é bom em uma área, e eu sou em outra, qual podia ser a tendência da segunda avaliação? Daria uma atenção maior para aquilo que me sinto mais confortável, da minha área, e deixo a outra parte para ele. Se sou bom em Química Orgânica e ele em Físico-Química, vou olhar com atenção para Química Orgânica e ele para Físico-Química. Isso pode gerar algum problema, porque supondo que na minha parte não consiga detectar algum problema sério, e ele dá pouca atenção e também não detecta, a obra passa. O contrário também pode ser verdadeiro. Assim, mudando as duplas, acaba-se tendo sempre a mesma exigência em relação aos avaliadores. Foi interessante até para a escrita dos pareceres, a escrita das resenhas, o fato de ter duplas distintas. Vamos supor um avaliador que, por sorte, avalia duas obras aprovadas. Se tem a mesma dupla a resenha vai ser muito parecida, pelo menos no estilo, nos pontos em destaque. Se tem duas duplas distintas, mesmo tendo uma mesma pessoa se repetindo nelas, elas vão produzir resenhas de aprovação diferentes. Aqui é uma dupla que produz a resenha, e no segundo caso já é outra dupla, você tem uma diferença. Nesse ponto, avalio que essa característica do nosso processo foi muito mais produtiva (Carlos).

Imagens falsas

Quando as editoras recebem o edital de convocação para apresentarem as obras, já vem explícito o que deve conter o livro, e na questão de cidadania aparecem lá os itens que vão ser analisados. Isso as editoras aprenderam a fazer: sempre colocar a imagem de negro, de índio, de menino e menina. Aprenderam que os homens nas imagens não podem estar sentados, lendo jornal, enquanto a mulher está lá na pia... esse tipo de coisa já estava mais ou menos limpa no livro, mas de uma forma falsa. A gente percebe que, na verdade, a editora busca, por exemplo, a imagem de um negro para colocar no livro, mas ela vai no banco de dados e pega qualquer um. O que se vê muito são negros que se percebe que são americanos, com aqueles jeans, aquelas roupas de náilon, roupas esportivas, aquelas famílias, o tênis... não é que não exista aqui, mas percebe-se que é uma coisa falsa que está lá para cumprir aquele item, sem critério. O único critério é que tem que ter um negro. Isso é uma coisa que chama muito a atenção, isso é falso. Às vezes tem imagens de um grupo de crianças com um nissei, um menino de pele escura, um de cabelo loiro, um de cabelo moreno, um tanto de meninos um tanto de meninas... você vê que está

cumprindo o item, mas percebe também que não é uma situação natural, espontânea. Percebe que está lá, porque é obrigatório. Isso não muda comportamento, porque eles estão contidos, estão colocados uns ao lado dos outros, não há interação. Isso não muda comportamento, de romper preconceitos ou de incentivar a convivência (Fábio).

Feitos conforme o edital

Dois dos critérios eram sobre a questão ambiental, estava no edital que tinha que ser abordado o problema ambiental. Tinham muitos livros que parece que foram preparados para atender ao edital. Teve um livro que acrescentou um capítulo sobre Química Ambiental mais por força de edital que por outra coisa, e não porque a questão ambiental fosse tratada ao longo do livro. Era discutido com o avaliador como iríamos interpretar isso. Um dos critérios é a abordagem adequada da problemática ambiental, como vamos interpretar esse item? Com isso houve tensões, discussões... outra questão que foi motivo de muita discussão, foi o livro do professor. Parece que mandaram fazer o manual do professor de acordo com o que o edital pedia. Estava escrito “baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, mas ao olhar o livro, não tinha nada daquilo. As pessoas da área técnica, da área dura, não tinham essa flexibilidade de entender, de relacionar o livro do aluno com o livro do professor. Até porque muitos colegas da área técnica, da ciência da Química, nunca lidaram com livro de Química do Ensino Médio, muitos nem sabiam que existia esse livro do professor. Havia a dificuldade de entender como aquilo que estava dito no livro do professor estava colocado no livro do aluno. Porque estava na cara... não podemos afirmar, mas estava evidente que aquele livro do professor foi escrito por outra pessoa que não escreveu o livro didático. Esse foi outro momento de tensão com as equipes de avaliadores (Gabriela).

Cadê?

Ter uma equipe só do Ensino de Química é importante. O avaliador tem que saber ler o manual do professor e saber avaliar se aquela proposta pedagógica está sendo executada no livro. Só quem entende das duas coisas é que pode fazer isso. A pessoa que não entende o manual, o que está por trás dele, as teorias etc. não tem competência para avaliar se aquilo está sendo aplicado. O que se tem encontrado na análise do livro didático é o manual afirmar que vai fazer uma coisa e não faz: ele diz que vai fazer isso e aquilo, mas você procura e não acha! Esse tipo de erro encontrei aos montes! O livro diz que vai usar a teoria da aprendizagem significativa, mas você procura e cadê a discussão de significado? (Bruno).

Não tem nada a ver

O manual do professor é outro problema. Há bastante tempo atrás, em um livro de Ciências, o manual do professor parecia uma maravilha! Que coisa profunda, que coisa bem-feita! Mas aí, ao ler o livro, você constata que ele não tem nada a ver com aquilo: é outra coisa. Tenho certeza que não tem uma linha desses autores naquele manual do professor! Tenho certeza! Ninguém me falou, mas você percebe que são coisas distintas. Se analisar o manual, independente do livro, ele é aprovado! Pelo manual do professor, todos esses livros seriam aprovados. Como é que a gente resolve isso?! Porque a fundamentação teórica está perfeita, não tem nenhum livro que se resume a dar resposta dos exercícios, todos eles têm alguma análise. Eu peguei esse ano um livro de Ciências que trazia no manual um resumo de todas as concepções de ensino, eram umas 15 concepções. Ele situava em um quadro como são as concepções mais antigas até as mais atuais, mas no material não aparece nada disso, não aparece a concepção de ensino do autor, ou seja, é uma coisa descolada. Acho que esse é um ponto problemático na avaliação (Fábio).

Construção do instrumento de avaliação

A indicação que nós tínhamos é que o instrumento de avaliação repetisse o conteúdo do edital e a organização dele, já que ele foi pensado em uma reunião que nós tivemos em Brasília, onde os coordenadores da área de Ciências se reuniram. Como todos da área de Ciências estavam sobre a égide do mesmo edital, nós nos reunimos e fomos desenhando o formato que o instrumento de avaliação deveria ter. A ideia não era que o instrumento de avaliação fosse o mesmo e com o mesmo formato para todas as disciplinas, cada disciplina tem suas particularidades, mas dentro daquela área que ele tivesse uma proximidade, até para evitar discrepâncias. Não pode ter critérios muito distintos para avaliar o livro de Química e o livro de Biologia. É interessante que as obras aprovadas sejam avaliadas com critérios que tenham certa proximidade, contemplando o que é específico, se não fica um processo muito frágil (Carlos).

Multiplidade de posições teóricas

É muito diferente fazer avaliação para uma pesquisa e fazer avaliação para um programa de políticas públicas. Porque na pesquisa você analisa o livro sob um prisma, sob a ótica do seu referencial, e quando a gente vai fazer

uma avaliação enquanto política não pode impor uma forma de encarar o mesmo problema. É diferente, tem que pensar na multiplicidade de possibilidades de ensino, afinal de contas, existem muitas teorias de aprendizagem, mas a gente não pode dizer que o aluno aprende somente desta forma, ou que este ou aquele método de ensino seria o melhor. Por exemplo, o ensino tradicional é muito criticado, mas todos nós aprendemos pelo ensino tradicional. Não se pode impor uma forma. Quando você faz a análise por pesquisa é mais criterioso, tomando por base um referencial. O mais difícil é nessa avaliação é justamente destituir um pouco disso, para deixar emergir essa multiplicidade de posições teóricas do livro. Acho que esse é o exercício mais difícil no início (Mário).

Buscando um consenso

Nós, os coordenadores e os especialistas, fizemos o acompanhamento do trabalho das duplas, dando uma atenção maior aos casos em que havia certa disparidade em relação às fichas de avaliação. Nesse caso, discutimos exaustivamente com os dois pareceristas buscando um consenso, mas que não fosse algo forçado. Ou seja, a gente buscava quais eram os argumentos que realmente deviam prevalecer. Não se tratava apenas de uma questão de convencimento. Se você tinha um avaliador com parecer de exclusão e você tinha outro avaliador com um parecer de aprovação, aquele que está propondo a exclusão deveria mostrar que todos os seus argumentos realmente validavam a exclusão, enquanto que a pessoa que deu o parecer de aprovação, era verificado se na ficha de avaliação dela não havia nenhum problema que justificasse o contrário. Isso é uma dificuldade, pois muitas vezes o avaliador simpatiza com a obra, encontra muitas qualidades, e se sente mal, pois um ou outro problema vai excluir a obra. Então não é uma questão de quem convence o outro, mas de quem tem os argumentos que se sustentam (Carlos).

Tem que mediar

Às vezes, a gente lia o texto que eles [os avaliadores] tinham escrito e fazíamos algumas sugestões. Agora a decisão, a princípio, é da dupla, a dupla tem que tomar a decisão. Têm casos que a gente percebe que a dupla fica muito em dúvida, então o papel do coordenador, pelo menos o que eu sempre fiz, foi o seguinte: eu tentava ir questionando “o que realmente é bom nessa obra, o que não é bom, o que é mais importante?” Fazia o questionamento para eles irem refletindo sobre o que estavam fazendo, para tentar tomar uma decisão melhor. Jamais eu disse “essa obra tem que aprovar”. Esse não é o papel do coordenador, é do avaliador! A ideia é realmente acompanhar o processo, verificar se eles estão realmente analisando com cuidado, se não é superficial. Às vezes, há professores que olham com menos tempo, então passa por cima de muita coisa, e o outro colega que olhou com mais detalhe enxergou mais, e isso começa a gerar conflito entre os colegas da dupla. Nesse sentido, a gente tem que mediar, tem que intermediar, tem que olhar o que estão identificando, ver se é relevante, ter esse olhar de acompanhamento mesmo, para não estourar depois. É importante que seja durante a avaliação, porque ali ainda podíamos conversar. Depois todos vão embora, por isso temos que acompanhar antes (Paulo).

Nossas observações foram respeitadas

Nós tínhamos o momento de almoçar, sempre em locais agradáveis, mas não me senti relaxada em nenhum momento, porque enquanto aquilo não acabou não fiquei tranquila. Lembro-me que depois fiquei preocupada, querendo saber o que tinha dado. Avaliei uma das obras que foi polêmica... lembro-me que não relaxei enquanto o processo não acabou. Teve uma obra que deu problema e a coordenadora nos chamou novamente, pediu para que olhássemos mais algumas coisas, mas nós tínhamos convicção de que tinham problemas naquela obra e eu sei que foram respeitadas as nossas convicções. Foram retrabalhadas algumas argumentações que não estavam tão claras ou tão contundentes assim, mas as nossas observações foram respeitadas. Quero dizer que não relaxei o processo todo. Acho que só relaxei mesmo, depois que veio o e-mail final dizendo “nasceu a criança”, foi aí que eu considerei a tarefa como cumprida (Patrícia).

Terceiro leitor

Na primeira leitura, aconteceu uma situação que foi a seguinte: havia um caso de uma dupla em que eles não chegaram a um consenso, havia certa insegurança por parte dos membros. Tinham alguns argumentos para exclusão, mas também eram argumentos que, em última instância, poderiam ser contestados, mas eles estavam se sentindo inseguros em relação a uma aprovação. O que nós fizemos? Pegamos aquela obra e entregamos para um terceiro leitor, mas ele não sabia que ele era o terceiro leitor. Ele leu aquela obra como se fosse do segundo lote, e

em nenhum momento foi declarado isso para ele. Ao final, ele fez o seu parecer. Assim, nós incluímos as três fichas, chamamos as três pessoas e, a partir disso, chegou-se a uma definição sobre essa obra (Carlos).

Padronização dos pareceres

Outra situação, que não é tão simples, é a tentativa de uma certa uniformização dos textos. Embora sejam editoras com nomes diferentes, muitas vezes elas pertencem ao mesmo grupo, então não se pode mandar um parecer de três páginas excluindo uma obra e outro de trinta páginas excluindo outra, por isso os pareceres têm que ter certa coerência, em volume e em argumentos. Por exemplo, não se pode apontar um problema de cunho metodológico com uma frase para uma obra e com três páginas para outra obra. Se quero apontar uma questão metodológica, que é um dos indicadores de exclusão, tenho que ser bem convincente, eu ter argumentos consistentes, e esse balizamento não é simples. Não tem como, nem pode incluir em um parecer elementos que não tenham sido apontados pelos avaliadores. O que se faz é padronizar a escrita, mas você não inclui. Se havia alguma ideia, algum item que não estava claro, ele era excluído, mas nada era incluído. Esse é um trabalho bem delicado e tem que ter um produto final com uma boa coerência, não pode ter uma disparidade muito grande, especialmente nos pareceres de exclusão. Acho que essa é a parte mais difícil do processo (Carlos).

O uso do livro

Outro aspecto que vale a pena uma reflexão é a real efetividade que todo esse processo tem dentro da sala de aula. Acho que uma política dessa dimensão, com o montante de verba que destina, com o número de pessoas que envolve, ainda tem uma efetividade muito pequena na sala de aula. O uso do livro pelo professor e pelos alunos dentro da sala de aula é muito baixo. Talvez seja o momento de começar a se pensar nesse outro lado também, que é a questão do professor na sala de aula. Ele continua saindo da universidade sem refletir sobre o livro didático ou não tendo formação continuada nessa área, com isso nós temos problemas das mais variadas formas (Mário).

Complexidade do programa

A gente sabe o tamanho desse processo, desse programa, e sabe a complexidade que é distribuir livros para o Brasil todo. Esse é um primeiro aspecto complicado: a distribuição. Segundo, é a questão que nem sempre os livros que o professor escolhe é o livro que chega a escola. O terceiro é que, em muitos casos, não é o professor que escolhe o livro, muitas vezes é o diretor, em outros acaba sendo o Secretário de Educação do município quem faz a escolha. Em quarto, é a questão que em muitas escolas, e muitos estagiários presenciam isso, o livro está fechado, empacotado. Então depois desse processo todo, o livro não é distribuído para o aluno. Quando se pergunta o porquê, é respondido: “ah, porque o aluno estraga o livro, então é melhor não dar” ou então “ah, porque não veio livro para todos os alunos e nós não podemos distribuir só para alguns”. Outra coisa é que os livros são muito grandes, são livros de 400, 600 páginas. Os livros são exagerados, o Ministério tinha que limitar isso para, talvez, 250, 300 páginas. Tinha que ser mais conciso, não adianta encher de figuras para ficar mais bonito, porque não tem como estudar todo esse conteúdo. Enfim, tem muita coisa irrelevante ainda, têm muitos conteúdos que não são importantes, então o professor tem que tomar decisão sobre o que ele vai estudar com os alunos (Paulo).

IV. DIALOGANDO COM AS MÔNADAS

No conjunto de mônadas apresentado, podemos destacar certa tensão entre os conhecimentos específicos de Química e os conhecimentos associados ao Ensino de Química, presente nas falas dos professores entrevistados. Ao comparar as avaliações anteriores com a atual, os professores analisam a formação da equipe de avaliadores, que em anos anteriores era formada por um membro da área específica e outro da área de Ensino.

...sempre me colocavam com pessoas que eram da disciplina específica, por exemplo com biólogos de imunologia, ou uma pessoa da Fiocruz. Eu achei que eles estavam muito distantes da educação, que eles não tinham condições de avaliar o livro (Fábio).

A editora prepara uma obra bonita, cheia de cores, com boas fotos, graficamente interessante, atraente. Esse tipo de roupagem, de aparência, mexe muito com o sujeito que não é da área de Ensino (Bruno).

...a pessoa que fez doutorado, pós-doutorado naquela Química específica, o livro didático para ele é um objeto naturalizado, ele não vai conseguir desnaturalizar aquilo no momento da avaliação (Julia).

A fala de Júlia aponta para a importância da desnaturalização do livro didático por parte dos avaliadores. Segundo Lopes (2007) é comum a concepção do livro didático como um dado inquestionável, sendo que muitos trabalhos da área tendem a analisar o livro didático como expressão do currículo escrito, buscando identificar problemas conceituais e pedagógicos em sua elaboração, todavia não consideram seu caráter produtivo no ambiente escolar, tampouco problematizam os conteúdos presentes nos livros.

Apesar de a segunda avaliação ser composta por duplas ligadas ao Ensino de Química, também houve a participação de professores de áreas específicas. Esse fato pode estar relacionado a uma tentativa de legitimar o processo de avaliação, unindo profissionais tanto da área de referência, quanto profissionais da área da educação.

[na primeira avaliação] a gente procurou montar as duplas de que forma: uma pessoa da área técnica [...] e uma pessoa que trabalha na área da educação química [...] a gente pegou pessoas para ter segurança (Gabriela).

[na segunda avaliação] o trabalho do avaliador passaria por vários crivos, passava pelo nosso, mas passava também pelo dos especialistas (Carlos).

Para Lopes (2007, p. 187), os saberes científicos são “historicamente legitimados, tanto por processos internos das ciências quanto pela vinculação das finalidades científicas às finalidades econômicas”. Sendo assim, a participação desses “especialistas” pode contribuir para maior validação do processo avaliativo desses livros.

Mesmo alguns professores trabalhando com Ensino de Química na universidade, eles trouxeram suas experiências com o livro didático vividas no Ensino Médio. Traços de um discurso híbrido vão se delineando nas narrativas, unindo o contexto da prática com o contexto de produção de textos.

Incomodava-me muito aqueles livros didáticos, aquela Química tão fragmentada, tão cheia de conceitos, tão cheia de fórmulas. Aquilo me incomodava muito. Porque na minha ideia como professora, eu achava que isso era culpa do livro didático (Patrícia).

...quando eu fui trabalhar na escola técnica, que era de nível médio, eu procurava livros de graduação para preparar minhas aulas, que é o ideal. Claro que tem outros livros, mas eu procurava nos livros de graduação (Gabriela).

Livro didático é, por definição, uma coisa congelada, rígida, pobre, empobrecedora. O livro didático era para quem não tinha nenhuma formação e tinha que se apegar naquilo. Nunca usei livro didático no meu trabalho com ensino de Química no Ensino Médio (Fábio).

Durante a avaliação das obras, os professores levantaram as estratégias utilizadas pelas editoras na tentativa de tornar seu produto aceito e bem avaliado.

[as editoras] Aprenderam que os homens nas imagens não podem estar sentados, lendo jornal, enquanto a mulher está lá na pia... Então esse tipo de coisa já estava mais ou menos limpa no livro, mas de uma forma falsa (Fábio).

Tinham muitos livros que parece que foram preparados para atender ao edital. Teve um livro que acrescentou um capítulo sobre Química Ambiental mais por força de edital que por outra coisa (Gabriela).

Parece que mandaram fazer o manual do professor de acordo com o que o edital pedia. Estava escrito “baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, mas ao olhar o livro, não tinha nada daquilo (Gabriela).

O professor Mário destaca os diferentes pontos de vista de uma avaliação do livro didático com finalidades acadêmicas e a avaliação do livro enquanto política pública, na mênada “Multiplicidade de posições teóricas”.

...na pesquisa você analisa o livro sob um prisma, sob a ótica do seu referencial, e quando a gente vai fazer uma avaliação enquanto política não pode impor uma forma de encarar o mesmo problema. É diferente, tem que pensar na multiplicidade de possibilidades de ensino (Mário).

Os critérios para análise dos livros estavam presentes no “instrumento de avaliação”, documento construído pela área de Química e áreas afins, em consonância com o edital do Programa. A partir desse instrumento, as duplas avaliavam as obras e criavam fichas consolidadas, aprovando, ou não, as coleções analisadas. Com a fala dos professores é possível perceber a preocupação com o aspecto legal do processo, principalmente ao se considerar os documentos produzidos na avaliação.

A ideia não era que o instrumento de avaliação fosse o mesmo e com o mesmo formato para todas as disciplinas, cada disciplina tem suas particularidades, mas dentro daquela área que ele tivesse uma proximidade, até para evitar discrepâncias (Carlos).

Foram retrabalhadas algumas argumentações que não estavam tão claras ou tão contundentes assim, mas as nossas observações foram respeitadas (Patrícia).

Nesse sentido, a gente tem que mediar, tem que intermediar, tem que olhar o que estão identificando, ver se é relevante, ter esse olhar de acompanhamento mesmo, para não estourar depois (Paulo).

Por exemplo, não se pode apontar um problema de cunho metodológico com uma frase para uma obra e com três páginas para outra obra. Se quero apontar uma questão metodológica, que é um dos indicadores de exclusão, tenho que ser bem convincente (Carlos).

Com a análise das mônadas, foi possível perceber elementos de tensão na fala dos professores, entre eles destacamos a alusão ao conhecimento químico escolar e ao conhecimento químico de referência, sendo que este último pode ser considerado como tentativa de legitimar o posicionamento dos avaliadores. No entanto, os professores sinalizaram a importância dos conhecimentos relacionados ao Ensino de Química para a análise dos livros. Também vale ressaltar a preocupação da equipe com o aspecto legal do processo, além da construção de argumentos de análise das obras pautados no instrumento de avaliação, que por sua vez é respaldado pelo edital. Alguns avaliadores trouxeram consigo suas experiências da escola básica para a avaliação, hibridizando discursos referentes ao contexto da prática e da produção de textos. Diante disso, podemos considerar o livro didático um documento polissêmico, permeado por discursos produzidos em diversos contextos.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem do ciclo de políticas, é possível entender o livro didático sendo produzido no interior dos três contextos: de influência, de produção de texto e da prática. O contexto de produção de texto, no qual se insere o processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, contém marcas da comunidade acadêmica de Ensino de Química, já que a maioria da equipe de avaliadores é oriunda desse meio. Contudo, os professores responsáveis pela avaliação também trazem consigo as experiências vividas no contexto da prática. Além disso, outros critérios são utilizados no processo de avaliação do livro que não aqueles privilegiados nas pesquisas da academia. Acreditamos que outras instâncias permeiam a produção dessas obras didáticas, como editoras, documentos oficiais, alunos e professores. Dessa forma, o livro didático pode ser considerado como um híbrido resultante dos discursos recontextualizados advindos de diversos contextos.

Não foi nossa intenção esgotar as discussões sobre o tema, mesmo porque o uso das mônadas possibilita diversos sentidos naquele que lê/ouve. Destacamos aqui alguns pontos relevantes em nossa perspectiva de pesquisadoras, mas outras interpretações e questionamentos são possíveis de serem feitos, considerando o material aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

Abreu, R. G., Gomes, M. M. & Lopes, A. C. (2005). Contextualização e tecnologias em livros didáticos de Biologia e Química. *Investigação em Ensino de Ciências*, 10(3), 405-417.

Amaral, S. R. R. (2012). Políticas Públicas para o Livro Didático a partir de 1990: O PNLD e a regulamentação das escolhas do professor. Em: *XIV Semana de Educação-Pedagogia 50 anos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual de Londrina*. 09-11 de maio, 2012.

Ball, S., Bowe, R. & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

- Benjamin, W. (1995). Infância em Berlim por volta de 1900. In: Benjamin, W. *Obras Escolhidas II. Rua de mão única*. Rodrigues, R. & Martins J. C. (Trad.). São Paulo: Brasiliense. 5^a Ed.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Rouanet, S. P. (Trad.). São Paulo: Brasiliense. 7^a Ed.
- Certeau, M. (2004). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis-BRA: Vozes. Ferreira, E. (Trad.). 10a ed.
- Foucault, M. (2005). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. 22^a Ed.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Editora Cortez.
- Lopes, A. C. (2007). *Currículo e epistemologia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.
- Lopes, A. C. (2005a). Discursos curriculares na disciplina escolar química. *Ciência & Educação*, 11(2), 263-278.
- Lopes, A. C. (2005b). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 50-64.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 6.
- Lopes, A. C. (2002). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, 23(80), 386-400.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Petrucci-Rosa, M. I. P., Ramos, T. A., Corrêa, B. R. & Junior, A. S. A. (2011). Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 198-217.
- Petrucci-Rosa, M. I. P., Varsone, A. & Ramos, T. A. (2008). Formação Docente no Ensino Médio: táticas curriculares na disciplina escolar Química. In: Rosa, M. I. P. & Rossi, A. V. (Orgs.). *Educação Química no Brasil: Memórias, políticas e tendências*. Campinas-BRA: Editora Átomo.
- Silva, V. S. (2010). Paul Ricoeur, por uma discussão narrativa. UFRRJ: *Revista Eletrônica Veredas da História*, 3(1). Disponível em: www.veredasdahistoria.com.