

LIVRO DIDÁTICO: ENTRELAÇAMENTOS CURRICULARES E FORMATIVOS

TEXTBOOK: CURRICULAR AND FORMATIVE INTERLACING

Rafael Marques Gonçalves 1

Gabriela Souza Oliveira 2

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a partir do processo de escolha, usos do livro e planejamento, a prática pedagógica e curricular das docentes com o livro didático em seus cotidianos escolares. A política do livro didático no país está intrinsecamente ligada às questões políticas e curriculares. Desta forma, suas ações são embebidas por aspectos ligados a essas duas áreas. Para o alcance do objetivo proposto, a pesquisa se insere metodologicamente nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, dentro de uma perspectiva de pesquisa participante tendo em vista a posição de inserção da pesquisadora no ambiente – que é, também, seu lugar de atuação docente – e contexto dos sujeitos dessa pesquisa e sua relação com eles. Os sujeitos desse estudo são professoras de uma escola pública estadual dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Rio Branco, no estado do Acre. Quanto ao uso que as docentes fazem do livro, inferiu-se que, como sujeitos praticantes/pensantes, elas o utilizam a partir das suas ressignificações, subversões e negações ao que lhe é imposto pela política do livro didático no Brasil e pelas políticas curriculares em curso.

Palavras-chave: Currículo. Livro Didático. Política Curricular.

Abstract: This work aims to analyze, from the process of choice, uses of the book and planning, the pedagogical and curricular practice of teachers with the textbook in their school routine. The textbook policy in the country is inextricably linked to political and curricular issues. In this way, their actions are imbued with aspects related to these two areas. In order to achieve the proposed objective, the research is methodologically inserted in the assumptions of a qualitative research, within a perspective of participatory research in view of the position of insertion of the researcher in the environment - which is also her place of teaching activity - and context of the subjects of this research and their relationship with them. The subjects of this study are teachers at a state public school in the early years of elementary school, in the municipality of Rio Branco, in the state of Acre. As for the teachers' use of the book, it was inferred that, as practicing subjects, they use it from their resignifications, subversions and denials to what is imposed by the textbook policy in Brazil and by the ongoing curriculum policies.

Keywords: Curriculum. Textbook. Curricular Policy.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Acre (Bolsista PROCAD/Capes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0460662499829326> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9038-1542>. E-mail: rafamg02@gmail.com

4 Mestra em Educação. Servidora da Secretaria Estadual de Educação do Acre. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0793346617777960>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2771-0662>. E-mail: gabriella051054@gmail.com

Introdução

Abrir a janela nos permite olhar, nos convida a ver o mundo, a vida e o caminho. Olhar o dia que nasce. Olhar as vidas que acompanham nossa caminhada. É enxergar os passos que ainda podem ser dados.

(Lorhan Nobre)

Enxergar os passos que ainda podem ser dados, é um exercício diário de nós professoras e professores. Para caminhar e construir esse caminho no cotidiano escolar, nós abrimos janelas, portas de sala de aula, cadernos de planejamento, livros didáticos, nossos armários. A fim de que todos esses elementos nos ajudem a olhar e ver os passos que ainda podem ser dados.

Quando, por via do PNLD, chegam nas salas os livros didáticos, são esses sujeitos que traçam os passos que ainda podem ser dados dentro dessa política educacional. Na prática do ambiente escolar, onde, também, se faz política educacional e currículos é que buscamos ouvir como as professoras, sujeitos da nossa pesquisa, realizam este feito. Nesta perspectiva a prática dessa política nas escolas, ganha lugar central neste trabalho.

Versaremos sobre três percepções que tiveram destaque nas falas das professoras: processo de escolha; uso do livro; planejamento. Os sujeitos dessa pesquisa figuram neste texto como sujeitos praticantes que, no cotidiano escolar ressignificam, reformulam e reconstróem currículos. Sendo assim o objetivo deste artigo recai sobre analisar a partir do processo de escolha, usos do livro e planejamento, a prática pedagógica e curricular das docentes com o livro em seus cotidianos escolares.

Este trabalho é fruto da dissertação de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. As temáticas giram em torno da prática da política do livro didático no cotidiano escolar.

O processo de escolha, na escola onde foi realizada o estudo, ocorre no findar do ano de 2018, ano este de homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base figura como norteador curricular, assim como norteia a produção dos livros didáticos que chegam as escolas após (ou até antes) da homologação da sua versão final.

Além da aprovação da BNCC (2017 e 2018), em 2019 temos a homologação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e continuam os processos de aprovação de normativas que tendem a ampliar o leque de regulações no processo de formação inicial e continuada dos professores. Ambas de um viés regulador e homogeneizador do trabalho docente.

Caminhos metodológicos

Para que fosse possível o alcance do objetivo central deste trabalho traçamos um caminho metodológico que contribuiu para o caminhar dessa pesquisa. De maneira mais ampla, nossas análises serão de cunho qualitativo. Assim sendo, a preocupação recai sobre o aprofundamento e compreensão do problema, buscando de forma mais ampla conhecer e investigar os pormenores de determinado grupo social (MINAYO, 2002)

Um outro aspecto metodológico dessa pesquisa diz respeito a sua inserção no âmbito de uma pesquisa participante. A pesquisa participante, tem o caráter de imersão no campo de pesquisa e em suas relações com os indivíduos (BRANDÃO; BORGES 2007; BRANDÃO 1999).

Os pressupostos da pesquisa participante, nos levaram a debruçar-nos sobre a instituição em que desenvolvo minha atividade profissional, pois o diálogo e a abertura que tínhamos nela, seria facilitada pelas relações construídas nesse ambiente, principalmente com as outras docentes que ali atuam. Corroborou com essa escolha os seguintes aspectos: contribuição para a minha formação enquanto *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR 2002), a realidade cotidiana como um âmbito de pesquisa da minha prática profissional e as práticas do conjunto de sujeitos que dividem comigo a construção de ser professora.

O corpo docente é composto por treze professoras, e elas são os sujeitos desta pesquisa. O que as une é a sua atividade profissional e as suas atuações como sujeitos praticantes do cotidiano escolar em que esta pesquisa se insere.

Dentro de uma perspectiva metodológica, decidimos utilizar a conversa como maneira de coletar o que as docentes tinham a nos dizer. Ressaltamos, de antemão, que utilizar a conversa como metodologia de investigação, não deixa a pesquisa, as reflexões e o estudo de fora do contexto científico. É uma das formas de investigar o cotidiano escolar. Dentro dessa perspectiva, Reis *et al* (2017 p. 70) apontam que

Potencializa-nos, cada vez mais, a ideia de um investigar que se afaste dos manuais metodológicos enquanto biblias da cientificidade, dos métodos que engessam e se apresentam aprioristicamente, os quais, em vez de se repensarem no exercício da pesquisa, buscam simplificar as realidades e objetificar os múltiplos sujeitos envolvidos no ato investigativo.

No início do ano de 2020, o mundo inteiro foi impactado pela pandemia da Covid-19. Por ser uma doença de fácil contágio, foi recomendado por especialistas e pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o isolamento social.

Sendo assim, ficou inviabilizado qualquer contato físico com as professoras para realizar os diálogos. Todavia, não poderíamos realizar este estudo sem a contribuição desses sujeitos, desta forma, recorreremos à tecnologia e à internet para conseguir por outros meios ouvir o que eles tinham a partilhar. Decidimos, então, utilizar o aplicativo de mensagens via internet para esse fim, o *WhatsApp*.

Após as conversas com as professoras, via gravação de áudios, os dados foram transcritos e agrupados em categorias para as reflexões e discussões

Foram realizadas, também, pesquisas bibliográficas e documentais sobre as temáticas afim de construir um arcabouço teórico deste trabalho.

Processo de seleção: “não chegou, achei falta de respeito”

Dentro das etapas previstas pelo PNLD, existe o processo de seleção que deve ser feito pelos professores. Em 2017 esse modelo de escolha sofreu uma alteração significativa, a partir deste ano, a escolha poderia ser feita em três modalidades: os professores de cada escola selecionariam os livros; os livros poderiam ser selecionados por um grupo de escolas; a escolha poderia ser feita para toda a rede pela secretária de Educação.

Em 2017, é lançado o edital¹ para as obras didáticas que seriam utilizadas na educação básica a partir do ano de 2019, com vários aspectos dissonantes no que se refere a uma política de material didático que visa uma educação significativamente de qualidade, um desses pontos respeito à entrada da educação infantil como etapa a ser atendida pelo PNLD com a distribuição de livros didáticos para os professores e a professoras que atuam nessa.

Além disto, as obras didáticas selecionadas por meio deste edital foram orientadas por uma versão da BNCC que poderia sofrer algumas alterações, o que acabou por acontecer. Sendo assim, as editoras que foram selecionadas para que figurassem no *hall* da produção do livro didático, deveriam posteriormente adequar os livros a qualquer mudança proposta pela Base. Em consonância com essa ressalva assinalada em 2017, foi lançado o edital de convocação nº 01/2019 – CGPLI, tendo como objetivo a atualização das obras adquiridas pelo edital n 1º/2017 CGPLI, a partir da versão final da BNCC.

A seleção feita pelas professoras, sujeitos dessa pesquisa, ocorreu na escola e elas puderam escolher os livros que seriam utilizados pela instituição. A última seleção de livros didáticos que ocorreu na escola, foi no fim do ano de 2018, onde foram selecionados os livros a serem utilizados nos anos seguintes.

O programa, tanto em suas plataformas digitais oficiais, quanto nos seus decretos e editais,

apresenta essa etapa de escolha pelos professores proferindo um discurso de ação democrática. Ao observarmos as alterações deste decreto, é nítido que a autonomia de escolha dos livros a serem adotados pelas instituições, por aqueles que de fato irão utilizá-los, fica cerceada, apenas constando no discurso da política educacional e não se efetivando em sua prática.

Segundo as falas das professoras, o processo de escolha dos livros acontece, na maioria das vezes, de forma coletiva:

A escolha do livro acontece pelos professores que atuam no ano/série, ou seja, os professores são separados por anos/série para escolher os livros que serão utilizados nos próximos 3 anos. Os mesmos costumam selecionar o livro que apresenta conteúdos curiosos, importantes, com diversidade de imagens coloridas, com muitas atividades desafiadoras e de fixação, além dos conteúdos que se aproximam do plano curricular (Professora Valeria, 2020).

A última vez que a gente selecionou, foi no final de 2018, quando a escola já havia recebido todas as amostras de livros enviadas pelo MEC e pelas editoras, depois disso nós nos reunimos para fazer a seleção do livro para os anos seguintes. Lá na escola a gente faz assim: se reúne as professoras por ano junto com as coordenadoras pedagógicas e nós vamos fazendo a análise dos livros. Elas pedem que a gente se reúna por ano para se chegar em um consenso de qual livro vai ser eleito para a série (Professora Gisele, 2020).

Ocorrem primeiro uma palestra de representantes de livros eles apresentaram os autores. Depois mandaram os exemplares dos livros didáticos. Em outro momento sentamos somente com equipe da escola, e os professores escolheram os livros por séries, no final ficou decidido um livro para todas as séries (Professora Esperança, 2020).

Com o relato das professoras, compreendemos que a escolha se dá na forma de consenso entre elas. Os livros são escolhidos por ano, portanto na escola que contém três classes do quinto ano, as professoras precisam escolher e tentar encontrar a melhor obra para o conjunto das turmas do quinto ano. Esclarecendo, então, que cada professora não escolhe um livro individualmente.

O programa orienta a escolha pelas professoras e professores, contudo a maneira como ela ocorre de fato e se organiza na escola depende de como a gestão, coordenadores e coordenadoras pedagógicas e de ensino realizam esse momento de seleção.

Ball, Maguire e Braun (2016), em sua obra *Como as escolas fazem política*, refletem sobre questões relevantes sobre essa perspectiva de analisar de qual forma as escolas e seus atores atuam dentro dessas políticas. Os engendramentos do PNLD nos dão, também, elementos para que concordemos com os autores quando eles afirmam que:

As políticas raramente dizem-lhes exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história

e ao contexto, com os recursos disponíveis. A prática é sofisticada, contingente, complexas e instável, a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto [...] A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “torna-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14-15).

Quando concebemos as políticas educacionais por essa ótica, a leitura que fazemos diz respeito às múltiplas interpretações e recriações que são realizadas dentro da política. Elas não são estáticas e imaculáveis, são suscetíveis à “erosão”, que pode vir na forma de contestação, recriação, adoção ou abandono a partir de decisões tomadas por professoras e professores.

No caso do PNL, quando as professoras falam dos mecanismos de escolha, há diversas contestações sobre como isso ocorre. Deixando isso nítido em suas falas:

Os livros que a gente escolheu...na verdade, eles não chegam na escola. Esse último que a gente escolheu, só um mesmo que veio. O restante, a própria secretaria ou MEC envia, mas nem todos vieram. Não vêm os livros que nós escolhemos (Professora Rita, 2020).

Eu acho que esse processo de escolha deveria ser melhorado. Eles podiam mandar os livros com antecedência para as escolas, para a gente poder olhar direitinho, estudar...porque no guia tem vários livros, mas o tempo que eles dão para a gente dá a escolha é muito curto.

No ano seguinte, não chegou (o livro) achei falta de respeito pois ficamos horas escolhendo um de acordo com os conteúdos que seriam trabalhados e simplesmente não eram os livros escolhidos.

Se o livro que nós escolhêssemos tivesse chegado na escola, seria maravilhoso. Nós teríamos muitas coisas para aproveitar. Mas, como vem sempre o que eles mandam, que eu não sei porque que eles mandam outro. Sinceramente, tem livro que eu nem toco, não tem como trabalhar ele. Eu acho muito desperdício, eles passam muito tempo fazendo um livro daquele e muitas vezes a gente nem consegue utilizar na sala de aula (Professora Juliana, 2020).

Nem sempre os livros que a gente seleciona, eles chegam na sala da gente. Por mais que eu goste de um livro lá da Burity, a minha sala vai chegar daquela Ática ou outros exemplos. Na verdade, nós fazemos esse processo todo e o MEC manda os livros que eles bem entendem, mas eu acho que é tipo assim: eles fecham contrato com a editora X, aí então vão selecionar o livro de várias editoras. Então, assim, nem sempre o livro que eu escolhi lá com as meninas vai vir para a gente trabalhar. É chato porque a gente passa bastante tempo escolhendo um livro, nós esperamos aquele livro porque gostamos dele, porque ele está bem elaborado e vai ser aproveitado na sala de aula. E quando chega na escola, vem um livro que a gente acaba não aproveitando muito. Como é o caso daqueles que estão guardados nos nossos armários, aqueles de história,

geografia e os demais. Então, nem sempre o livro que a gente seleciona vem para a gente (Professora Gisele, 2020).

Quando as professoras relatam sobre esse fenômeno, recorrente nas escolas, do não recebimento dos livros didáticos que foram escolhidos, o fazem legitimadas pelo seu lugar central que deveriam ter nesse programa, assim como em todas as políticas que desembocam na escola. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”.

Quando a professora Juliana expõe sobre sua insatisfação com a questão da escolha, ela materializa isso através do não uso dos livros didáticos que chegam a sua sala de aula. Isso é perceptível no trecho: “*Mas como vem sempre o que eles mandam, que eu não sei porque que eles mandam outro. Sinceramente, tem livro que eu nem toco, não tem como trabalhar ele*”. As decisões sobre como proceder com esse instrumento, que é livro didático, fica a cargo das professoras, e este movimento as autarquias da Educação não consegue alcançar. Uma vez que os *espaçostempos* em que eles ocorrem são diferentes, o cotidiano que são redigidos os editais, as formas de escolha e como utilizar esse material, não é o mesmo cotidiano em que as professoras decidem se irão utilizar ou não o livro que chegou a escola.

Quando as professoras questionam a maneira como os livros didáticos são produzidos e expostos para escolha, isso evidencia também uma necessária e, ainda invisibilizada, interferência dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar – as próprias professoras – sobre a produção, elaboração, realização, circulação e consumo/uso desse material, mas, ao final, ainda são excluídas de uma visibilidade maior de suas demandas e necessidades didáticas (GONÇALVES, 2019a, p.138).

Podemos ratificar isso quando a professora Juliana sugere que o tempo para a escolha seja maior. São dimensões diferentes e complementares de um mesmo programa. Na medida em que a falácia do aspecto democrático do programa esbarra na prática nada democrática. As obras são pré-selecionadas pelas comissões de avaliação que produzem o guia do livro didático, as professoras escolhem dentre o que foi selecionado anteriormente, e ainda assim, não recebem. Gonçalves (2019) assevera sobre a questão do controle sobre o trabalho dos docentes:

No discurso do MEC, os professores de escolas públicas podem definir livremente quais os autores e editoras serão utilizados, a cada ano, em suas práticas nas escolas. Porém, como já mencionamos a escolha é realizada com base no Guia Nacional do Livro Didático, formulado e fornecido pelo FNDE. Nesse sentido, sugere-se um ideário, aparentemente presente nessa pré-seleção [...]. Com efeito, tal sugestão está ligada ao de controle sobre o trabalho do professor, mesmo que, possivelmente, ele não tenha consciência disso (GONÇALVES, 2019a, p. 134).

Outra questão relativa à escolha diz respeito aos critérios que as professoras utilizaram para escolher os livros, predominantemente elas elencaram as questões curriculares como centrais durante esse processo de escolha. Sejam elas as nacionais ou locais, as prescrições curriculares são um forte elemento no momento dessa escolha. Como podemos inferir na fala da professora Gisele:

A gente tem que observar se está de acordo com o currículo, com o que está proposto no nosso currículo, as orientações curriculares e aquele plano que a secretaria fez agora, o Plano de curso. Nessa última escolha que a gente fez, em 2018, a gente também tinha que analisar se eles estavam de acordo com as propostas da BNCC. Outra coisa, também, que a gente observa é a parte digamos ilustrativa, a parte gráfica do livro, se ele vem bem organizado. Quando nós estávamos escolhendo, vimos que tinham uns livros didáticos de algumas editoras que meu Deus do céu! Eram muito bagunçados, eram desorganizados. Visualmente se enxergava uma confusão didática aquele conteúdo lá. Então, basicamente, foram esses os critérios os currículos com que a gente trabalha, na última escolha (Professora Gisele, 2020).

As prescrições curriculares e a sua consonância com os livros, impostas sejam pelos editais ou pelas orientações nas escolhas, nos fazem perceber que muitas são as formas de tentar impor às escolas e aos professores e professoras uma única maneira de trabalho ou forma de conceber as práticas.

Mesmo que as professoras não percebam, o currículo prescrito por meio de diretrizes e normas, chega não somente como papel timbrado, mas, também, como livros didáticos e como um discurso, no sentido de que quando elas escolhem os livros proeminente a partir das orientações curriculares, elas acabam por remontar uma percepção de que livros bons são os que estão em conformidade com a BNCC, por exemplo, mesmo que isso signifique a não adequação desse material ao cotidiano escolar.

É importante ressaltar essa questão curricular, uma vez que a BNCC como um documento norteador curricular, da produção dos livros didáticos e da formação de professores, nos é apresentado com um caráter regulador e homogeneizador. Tendo em vista a sua falácia sobre igualdade, apresentada na forma de um discurso de que uma preposição de currículo “igual” para todos é uma forma de alcançar uma educação de qualidade.

Contudo documentos como a BNCC e as Bases Nacional para Formação de Professores, que deram origem as reformulações das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, revelam esse caráter regulatório do docente e do trabalho no magistério da educação básica. Todavia o caráter desses documentos pode ganhar outras nuances no cotidiano escolar. Rocha e Pereira (2019, p. 205) asseveram que:

A política da BNCC tem a potencialidade de atribuir significações à docência que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho pedagógico. No entanto, as respostas à política curricular serão sempre mediadas pelos atores da prática, considerando suas culturas, condições de trabalho, historicidade, interesses etc. (ROCHA ; PEREIRA, 2019, p. 205)

Na mesma direção, e mesmo que inconscientemente, as professoras em suas práticas e no uso desses materiais os ressignificam e destoam dessas prescrições que tentam padronizar e homogeneizar os modos de fazer na escola.

O livro, a proposta didática e os textos curriculares são os produtos impostos para serem consumidos, mas nas relações de uso, são incorporados, muitas vezes, de maneira contrária à original, ou seja, há uma invenção nas práticas do cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o discurso oficial, o material oficial, criando uma produção mais cotidiana,

tornada invisível, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’ (GONÇALVES, 2018B, p.32-33).

Esses modos e maneiras de se utilizar o livro didático, muitas vezes destoando daquilo que é imposto, o que dá a eles novos usos e significados, é o que iremos tratar na seção seguinte de maneira mais aprofundada.

Usos do livro didático: “utilizo o livro adequando à realidade dos alunos”

Quando os livros são entregues nas classes no início dos anos letivos, as professoras, a sua maneira e a partir da leitura de sua realidade, vão moldando como irão se utilizar desse instrumento no decorrer do ano letivo. Nesta seção, iremos tratar sobre esses usos. Mas, o que são esses “usos”? Aqui, utilizaremos o conceito de uso ancoradas nas percepções do francês Michael de Certeau.

Antes de entrarmos na definição dentro da perspectiva de uso, iremos ressaltar o que entendemos por cotidiano escolar, uma vez que os usos aqui tratados se referem a esse *espaçotempo*. Segundo Ferraço, Soares e Alves (2018 p. 90):

Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência. Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc.). A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinar*mos, formarmos e nos formarmos (FERRAÇO; SOARES ; ALVES, 2018 p. 90).

São nesses cotidianos escolares – que têm sua extensão para além das salas de aula e das escolas em sua forma física – onde as professoras desenvolvem suas práticas e seus usos.

Cabe destacar que Certeau (1994), nos orienta a emergir nas formas como são utilizados os produtos culturais por aqueles que ele denomina como consumidores. Desta forma, entender e compreender os usos ganha maior notoriedade do que estudar o próprio produto/objeto.

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética –mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com os produtos, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39).

O livro didático pode ser visto como um desses produtos que chegam às escolas para serem consumidos pelas professoras, contudo as *maneiras de fazer* esse uso se tornam subjetivas, pois cada docente, a partir de suas experiências e construções diárias, ressignifica esse produto, transparecendo em sua prática todo esse movimento. Dentro deste processo no cotidiano escolar, cada indivíduo tem suas *maneiras de fazer*, mesmo que no mesmo espaço com o mesmo objeto, assim, a individualidade de cada sujeito altera seus usos, ainda que as práticas das professoras sejam, também, embebidas de suas construções coletivas com as outras professoras.

É porque, assim, está um pouquinho complexo. O livro para o professor, ele não é ruim, ele é ruim para o aluno. Vou te explicar como é isso: para nós ele é como um mapa. Eu posso montar todo meu plano de aula em cima do livro didático, ótimo! Só que para o aluno, ele é fraquinho, entendeu? Vamos dizer que eu quero colocar um caldo grosso, quero algo a mais, então eu acho o livro fraco por esse motivo. Mas para nós professores ele é bom, é como um mapa, mas é obvio que eu sempre vou colocar algo a mais. Um norte, ele é um norte. Mas para o aluno, isso no caso da alfabetização, por exemplo, meu aluno só pode pegar o livro em junho/julho quando ele já tem uma noção das coisas, quando ele tem noção de número, entendeu? Quando eu digo: “abre na página tal, vamos falar um pouquinho disso aqui”, antes disso, ele não pode pegar o livro e, quando ele aprende a ler, quando ele está alfabetizado, a gente consegue ver que o livro é muito fraco. Porque ele consegue fazer em minutinhos as atividades (Professora Daiana, 2020).

Podemos observar com a fala da professora Daiana que ela adequa a utilização do livro a sua turma, que está dentro do ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela remodela até mesmo o período em que o livro será utilizado pelos alunos e alunas. Quando entregue na escola, as orientações são para que o livro seja utilizado naquele ano letivo, a partir do seu início, todavia a professora não compreende que esta seja a forma mais adequada para seus alunos.

Quando ela afirma que ele é um bom material para os professores e não para os alunos, à medida que esse não é utilizado no processo inicial de alfabetização, infere-se que mesmo sendo um programa que existe há anos, ele ainda não conseguiu ser uma política que não deixe lacunas. Essas lacunas são abertas e as professoras traçam suas formas de como agir. Mesmo em aspectos que não tenham essas brechas, as docentes reavaliam e reconfiguram a função primária desse objeto.

Certeau (1994), disserta sobre o que ele denomina como *bricolagem*, se utilizando dos exemplos dos povos indígenas, que se assemelha com o que a professora Daiana realiza em sua prática. O autor infere que “supõe que à maneira dos povos indígenas, os usuários ‘façam bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitésimas metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 1994, p. 40).

Algumas professoras utilizam os livros como um aporte para atividades para serem realizadas em casa, como forma de aprofundar ou fixar conteúdos que foram ministrados em sala com outros instrumentos, assim como são utilizados, também, como uma espécie de caderno de tarefas para casa.

Os livros, às vezes, a gente utiliza na sala de aula e, às vezes, eu uso ele para mandar para casa, como tarefa, como reforço, como suporte para um conteúdo que eu trabalho em sala de aula. E eu mando como tarefa de casa para os alunos

(Professora Gisele, 2020).

De acordo com o que está na nossa rotina, eu olho a página do livro e trabalho na sala de aula ou então em forma de mandar atividade para casa. É assim que eu trabalho com ele (Professora Juliana, 2020).

A utilização do livro acontece, também, em outro ambiente que não é a escola. Com outros atores, esses não mencionados na política do livro que é recebida pela escola. Esse uso, com esses outros sujeitos, pode, inclusive, divergir daquele proposto pelas professoras, o que acaba por criar outras formas de uso a partir da *maneira de fazer* desses sujeitos. E todos esses âmbitos são onde acontece a política do livro didático.

Na esteira das conversas sobre o livro didático, as professoras trouxeram de maneira aberta diferentes usos dos livros a partir da realidade de suas turmas. Nos trechos a seguir poderemos ler de que forma compreendem e refletem essa compreensão na sua prática com o livro.

Ao usar o livro, primeiramente faço uma roda de conversa sobre o tema, eu explico o conteúdo. Em seguida entrego o livro didático para cada aluno e vamos para a página a qual estou querendo trabalhar, a partir dali vamos fazendo leitura e explicando o que o livro está sugerindo. Vai depender do assunto ao qual vou trabalhar!!!! É relativo (Professora Rebeca, 2020).

Adequo as atividades de acordo com a realidade dos alunos e sempre complemento com outros recursos (Professora Eduarda, 2020).

Eu utilizo o livro para melhorar leitura, fazendo leituras individuais e compartilhadas. Também para cópias de textos e atividades. E também para trabalhos em grupos: desenhos, esquemas, debates etc (Professora Leticia, 2020).

Na verdade, os livros são assim... mais um apoio de pesquisa para o professor e também para o aluno. As vezes os alunos não têm como pesquisar aí nós utilizamos os livros. Quando contempla algum conteúdo nós damos os livros para eles estarem realizando as atividades (Professora Rita, 2020).

Na sala de aula, quando a turma apresenta alguma dificuldade com certo conteúdo, eu costumo propor a realização de atividades no livro. Sempre me baseando nas orientações do manual do professor. Fora da sala, utilizo o livro do professor no planejamento (Professora Daiana, 2020).

As professoras regem seus *modos de fazer*, levando em consideração suas percepções individuais e coletivas do seu trabalho.

Um dos traços dessa pesquisa é, também, a partir das conversas, levar as professoras a refletirem sobre o seu lugar dentro da política do livro didático. Fica nítido nas falas desta seção, que elas tencionam, subvertem e problematizam o programa em vários aspectos, assim como os usos que elas fazem dos livros difere daqueles sugerido. Ferraço, Soares e Alves (2018) expõem em sua obra a importância desses movimentos no cotidiano das escolas e das professoras, assim:

As *práticas* educativas cotidianas são também práticas políticas. Em suas operações de usuários do que é posto ou imposto, nas artes de *fazersaber*, esses sujeitos se constituem e criam conhecimentos, relações e modos de existência *contra-hegemônicos* que desorganizam as tentativas de controle, governabilidade e formatação da vida conforme os interesses hegemônicos. Nos usos, traduções, negociações e mímicas que fazem das políticas educativas, da organização do trabalho escolar, das grades curriculares, dos conteúdos das disciplinas e dos diversos artefatos escolares, os *praticantes* criam tática, estrategicamente e em redes, novos *conhecimentos* e novas possibilidades de existência (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 100).

Todos esses movimentos que elas realizam, conscientes ou não, é um processo de politização das práticas. O cotidiano escolar também é um espaço de realizar e (re)pensar as políticas educacionais.

Planos de aula, rotinas...: “nós vamos usando o livro de acordo com o que está na rotina”²

Semanalmente, as professoras têm um encontro com a coordenadora pedagógica para realizarem o planejamento para a semana seguinte. É neste momento que as professoras, decidem se utilizarão o livro, de que forma e em que momento das suas aulas. Deste momento semanal, é materializado o que chamamos de rotina semanal.

É neste espaço que as professoras redigem, registram, suas possíveis práticas para os próximos dias. Possíveis, pois, em sala de aula algumas decisões podem se alterar. Esses pequenos momentos, registros e práticas dão vida aos currículos *pensados*, perspectiva curricular assumida por este trabalho.

Uma unanimidade entre as professoras: os livros didáticos não são os nossos únicos recursos. Elas “aproveitam” alguns textos, atividades, informações, mas sempre utilizam outros recursos para ministrar suas aulas.

Jamais os livros serão os nossos únicos recursos, nós procuramos outros meios de buscar os conteúdos, de estar se informando, de trazer algo melhor para os alunos de qualidade. Nós estamos sempre pesquisando. Jamais os livros nós iremos utilizar somente os livros, eles funcionam mais como um suporte mesmo (Professora Rita, 2020).

Também utilizo a internet, para pesquisar mais atividades diferenciadas. E também a coordenação pedagógica que possui um número grande atividades (Professora Leticia, 2020).

O livro ele acaba não sendo o nosso único recurso didático, a gente tem que pesquisar em outros suportes, internet e outros meios. Ele é só um recurso, mas não o único que a gente utiliza em sala de aula (Professora Gisele, 2020).

Não são os únicos recursos, não tem como uma criança aprender usando um único recurso. O professor tem que sempre está procurando métodos, recursos para que a

aprendizagem ocorra de forma satisfatória. É claro que não vamos conseguir cem por cento, mas trabalhamos para isso (Professora Rebeca, 2020).

As afirmações são importantes para que tenhamos uma dimensão dos múltiplos recursos utilizados pelas professoras nesse processo. Alguns inventados, outros feitos à mão, ou ressignificados, e o livro é apenas um de muitos. Mesmo que livro seja um produto ideológico (CHOPPIN, 2004), a sua utilização é precedida por esse planejamento e pela necessidade de cada classe e aluno identificados pelas professoras. Desta forma, utilizar ou não o livro é uma decisão curricular.

As raízes, em seu vasto campo cultural e político, impõem razões e formas prescritivas de compreensão do mundo, mas quando estão colocadas na sociedade para consumo e uso, transformam-se por meio de opções nelas inscritas, que criam a partir daí um campo imenso de possibilidades. Percebemos, na fala das professoras ao longo da pesquisa e achamos bem evidente, que o Estado, como órgão regulador e comprometido, portanto, com as raízes, conduz o andamento social e, neste caso, a educação a partir da proposição de materiais e métodos conforme o status quo. Contudo, as orientações e as propostas curriculares centradas nas raízes, em processos reflexivos de concretização, modificam-se, são (re) vistas e isso depende das opções possíveis inscritas nas diferentes realidades que as propostas baseadas nas raízes encontram. Afinal, são elas que permitem às professoras darem, ou ainda proporem, novos rumos para suas práticas [...] As próprias professoras fazem isso e utilizam-se de métodos distintos, ou englobam diferentes vertentes, sem romper com as raízes – pois apontam fazer usos de métodos conhecidos e consagrados para encontrar e tecer novas opções para o futuro, criando, astuciosamente, nos limites deles, novos currículos *pensadospraticados* (GONÇALVES, 2019b, p.6).

Gonçalves (2019), apoiado na perspectiva de Boaventura de raízes e opções, contribui para que compreendamos de maneira mais clara esse jogo que acontece nos cotidianos das escolas. A ampliação das possibilidades a partir daquilo que deve ser “implementado” de maneira imposta.

Nas falas das professoras, podemos observar com clareza o lugar central que o currículo tem nas conversas sobre o livro didático. Mas, afinal, o currículo é a BNCC, as diretrizes curriculares, os planos de curso das secretarias de educação? Somente esses documentos timbrados pelas nossas autarquias se constituem como currículo?

Como resposta a esses questionamentos, Ferraço, Soares e Alves (2018 p. 99) trazem uma visão ampla do que é o currículo e em que perspectiva este perpassa a educação escolar, tendo em vista os praticantes deste: as professoras e os professores, como sujeitos centrais.

Ao problematizar os cotidianos escolares e as múltiplas redes educativas, precisamos, ainda, assumir que os currículos escolares são, o tempo todo, criados em redes, cotidianamente, *dentrofora* das escolas, com as políticas curriculares produzidas e negociadas em outros contextos. Ainda que as diretrizes curriculares e as teorias que procuram nos ensinar como se deve proceder com os currículos e os conhecimentos legitimados pelas disciplinas científicas, que são considerados conteúdos, tenham sido produzidas em outros *espaçostempos*, também cotidianos (FERRAÇO;

SOARES ; ALVES, 2018, p. 99).

Desta forma, os currículos que permeiam o cotidiano escolar são resultantes desse processo de criação em movimento, as prescrições curriculares produzidas em outros contextos são revistas, reelaboradas e ressignificadas por aqueles que praticam e fazem currículo nas escolas.

Ressaltamos essa perspectiva de forma ainda mais assertiva, de que as professoras, também, constroem currículos em sua prática, pois com o advento da BNCC e das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de 2019, observamos que estes documentos não veem os e as docentes como sujeitos que reconstróem, ressignificam e constroem currículos nas escolas. Diversas associações de pesquisa em educação (ABdC, ANPED, ANPAE, ANFOP) lançaram notas em que repudiam veemente a posição destes documentos no que diz respeito a autonomia de professores e professoras no fazer pedagógico e curricular.

Quando o documento adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação, torna-se certo que o perfil de professor que se espera se aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona (ANPEd, 2019, p. 13).

Esse movimento construção de currículos, acontece com os livros quando as professoras lançam nas suas rotinas o dia em que irão utilizá-lo, se eles irão figurar na materialização das aulas ou somente como fonte de pesquisa para elaboração dos planos de aula, criando novas possibilidades de uso para que eles não sejam apenas entregue aos alunos, durante as aulas. Nos trechos seguintes, podemos observar como elas “encaixam” o livro no seu planejamento:

Muitas vezes o conteúdo não bate com o que estamos trabalhando. As vezes as questões são tão fáceis ou que não é interessante para o nosso trabalho que nós nem utilizamos todo o livro. Quando dá para usar o livro didático a gente usa, porque como eu falei o livro muitas vezes não vem do jeito que a gente pede né, não vem o mesmo livro. Então a gente consegue pegar algumas atividades do livro, aí sim quando é uma atividade que dá para a usar a gente faz o planejamento usando o livro (Professora Juliana, 2020).

Sim. Tentando aproveitar os conteúdos e atividades existentes no livro com os conteúdos propostos no plano de ensino referente ao mês/bimestre. Interdisciplinarizando ao máximo os conteúdos e atividades propostas nos livros (Professora Valeria, 2020).

Depende muito da situação, ou seja, por exemplo, matemática quando vou trabalhar área e perímetro, pesquiso no livro, o assunto, às habilidades, o que pretendo com o assunto, o que o aluno vai aprender, e lógico, utilizando como plano B (Professora Inês, 2020).

Nem sempre utilizo o livro no planejamento, pois as vezes nossos conteúdos não batem com os do livro, principalmente

quando se trata das disciplinas de história, geografia e ciências (Professora Rebeca, 2020).

Os livros didáticos que estamos usando foram reformulados de acordo com a BNCC, o que ajuda “em partes” no planejamento. Mas mesmo assim o livro não é o único norteador no planejamento (Professora Gisele, 2020).

Podemos inferir, a partir das falas, os diversos usos, como pesquisar as habilidades. Aqui, faço uma pequena inferência sobre esse uso: durante o ano, além da rotina, é utilizado o caderno de planejamento diário, neste além das atividades, conteúdos e metodologias, as professoras precisam registrar os objetivos de cada aula, tendo como referências, na maioria das vezes, o currículo prescrito, seja ele a BNCC ou o Plano de Curso Estadual. Quando há uma visita de alguém da Secretária de Educação, as coordenadoras têm sempre a preocupação de que os cadernos estejam impecáveis, pois pode acontecer de as “visitas da secretaria” pedirem para olhar esses cadernos.

Uma outra questão levantada pela professora Rita, é quando os conhecimentos regionais não estão presentes, o que acontece na maior parte dos livros e acaba por fazer com que elas lancem mão do uso do mesmo e acabem partindo para outras vias.

Alguns livros eles são muito pobres de conteúdo. Principalmente relacionado ao nosso estado, deveriam trabalhar mais sobre o nosso estado (Professora Rita, 2020)

Se nós temos um norteador curricular que em sua formulação busca a homogeneização e engessamento, como se os conhecimentos estivessem em caixinhas, que não pudessem ser transpostos. O produto desse norteador, nesse caso o livro, traz em sua formulação esta perspectiva de maneira muito similar.

Na fala da professora Rita, podemos perceber a necessidade de uma produção de materiais formulados a partir da realidade das escolas e regiões. Contudo, por vezes, essas vozes não são levadas em consideração na formulação das políticas, ainda assim, as professoras não deixam de trabalhar. Na sua prática, elas buscam adequar esse instrumento que lhes é entregue, o que pode significar, também, a sua não utilização por contestarem a sua viabilidade de utilização para uma educação significativa para os seus alunos.

Nessas relações entre singularidades, os praticantes cotidianos criam modos de fazer e transitar que não se deixam capturar pelas tentativas de silenciamento e homogeneização impostas pelas políticas atuais de educação, apesar de algumas vezes, serem tomados por uma sensação de desânimo e “desesperança” (PIONTKOVSKY ; GOMES, 2017, p. 118).

As autoras salientam esse engendramento de práticas, de não conformação com as políticas e decisões apresentadas, mesmo que essas não sejam tão animadoras nos últimos anos, no Brasil, principalmente as que são ligadas à Educação. Subverter, nos cotidianos escolares, é de uma necessidade inestimável, para que normas e regulações sejam vistas pelos e pelas praticantes do cotidiano escolar como possibilidades de *modo de fazer* a partir da sua realidade, modificando e refutando os modelos impostos.

Conclusão

As professoras demonstram e expressam, no decorrer deste trabalho, diversas questões relativas ao livro, compreendem como é importante para as escolas da rede pública que os alunos tenham esse recurso durante as aulas, tecem algumas críticas que recaem sobre a organicidade do programa, como o trabalho com os livros que não são consumíveis, assim como a probabilidade de escolher um livro e ele não ser o mesmo a ser entregue.

É importante salientar essas questões tendo em vista o que Ball, Maguire e Braun (2016) tratam em sua obra, ressaltando que as políticas educacionais por vezes se efetivam de uma forma diferente do que são apresentadas em suas formulações. É na escola que, de fato, elas se efetivam ou são esquecidas.

Dentro do que tratamos aqui, como os *usos* que as professoras fazem do livro didático, tomando como referência a perspectiva de Certeau (1994), observamos que as docentes não são meras reprodutoras das formas de utilização impostas, elas (as professoras) são de maneira efetiva e significativa sujeitos que constroem e ressignificam políticas educacionais e curriculares, como a BNCC e PNLD, no chão da escola. De maneira contrária ao que lhes é imposto, estas, em suas ações, contestam, discordam e atribuem outros significados a esse artefato que é o livro, e o utilizam a partir da ressignificação que fazem da política de livros didáticos e deste recurso.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**: posição da ANPEd sobre o “texto Referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Brasil. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em: 15 jul. 2020.

BALL, Stephen; MAQUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de: BRIDON, J. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de: ALVES, E. F. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

ESTEBAN, Maria. Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Professora pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176> Acesso em: 28 maio 2020.

GONÇALVES, Rafael Marques. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanaria e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, p. 23-45, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018b. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7876>. Acesso em: 28 maio 2020.

GONÇALVES, Rafael Marques. Usos e consumos no/do cotidiano escolar: uma conversa sobre práticas, currículos e livros didáticos. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, p. 131-138,

v.12, n.1, jan./abr. 2019a. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39838>. Acesso em: 28 maio 2020.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 1-16 v. 44, n. 3, 2019b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300401&tIng=pt. Acesso em: 28 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes. Micropolíticas, currículos e formações nas invenções das escolas. **Teias** v. 18, n. 51, p.117- 132, out. /dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30767> Acesso em: 28 maio 2020.

REIS, Graça *et al.* Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set. /dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748/0>. Acesso em: 28 maio 2020.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35> Acesso em: 10 jun. 2020.

Recebido em 26 de janeiro de 2022.

Aceito em 19 de dezembro de 2022.