



SILVANIA LÚCIA CHAVES ASSIS

**O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO FORMADOR DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CANOAS, 2020

SILVANIA LÚCIA CHAVES ASSIS

**O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO FORMADOR DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A848l Assis, Sylvania Lúcia Chaves.

O livro didático como recurso formador docente na educação infantil [manuscrito] / Sylvania Lúcia Chaves Assis – 2020.

143 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

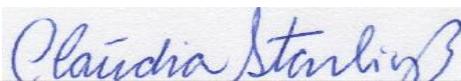
1. Formação continuada de professores. 2. Educação infantil. 3. Livro didático. I. Silva, Gilberto Ferreira da. III. Título.

CDU: 371.13

SILVANIA LUCIA CHAVES ASSIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



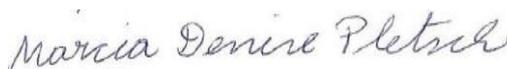
Prof.^a. Dr.^a. Claudia Starling Bosco
Universidade Federal de Minas Gerais



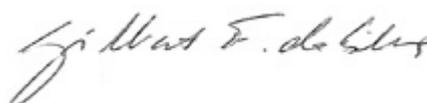
Prof. Dr. João Alberto Steffen Munsberg
Universidade La Salle



Prof.^a. Dr.^a. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle



Prof.^a. Dr.^a. Marcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle, Orientador e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 15 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho a Pedro Rubens, meu amor, que acreditou seguramente que esse sonho, abortado em outros tempos, pudesse virar realidade no presente

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, à Vanessa Guimarães e à Adriana Castro por me puxarem pela mão para percorrer esse caminho, tornando um sonho em realidade; à minha família em Belo Horizonte, Mãe querida, irmãos e sobrinhos, pela confiança e pelo incentivo de sempre; aos amigos queridos, Daniela Martins e Fábio Júnior, pelo apoio técnico.

Não poderia me furtar em agradecer ao meu orientador, professor Gilberto Ferreira da Silva, pela orientação competente e por me fazer trilhar por “caminhos outros”, com outros referenciais epistemológicos, dando um novo sentido ao meu olhar sobre o mundo.

Agradeço à banca de qualificação, formada pelos professores Cláudia Starling Bosco, Márcia Denise Pletsch, Hildegard Susana Jung e João Alberto Steffen Munsberg, que foram essenciais com suas contribuições para o encaminhamento desta pesquisa. Banca esta que se faz presente na defesa desta dissertação. Eterna gratidão!

Também não poderia deixar de agradecer às amigas Luciana Bicalho, Karina Barreto, Marília Barroca, Tamira Sarsur, Priscila Toscano e Andréa Dias pela troca de ideias e pelo incentivo na realização desse trabalho.

Indispensável o apoio econômico da Universidade La Salle, pela manutenção do desconto nas mensalidades para que eu pudesse concluir esse projeto de vida.

Ainda merecem agradecimentos especiais a equipe da educação infantil e direção do Colégio de Betim, Minas Gerais, que gentilmente dispuseram do seu tempo e espaço para que as entrevistas fossem realizadas – sem essa contribuição não seria possível concluir esta pesquisa.

Por fim, agradeço ao meu marido Pedro Rubens, companheiro, conselheiro e sempre incentivador para que eu realizasse um sonho antigo, ao meu padrinho acadêmico João Alberto, pela organização e leitura cuidadosa deste trabalho, aos parentes e demais amigos por terem convivido com a pouca atenção que lhes dispensei durante a realização da investigação.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado na Linha de Pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas e práticas educativas” e encontrou apoio nos estudos e discussões promovidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) da Universidade La Salle. Este estudo se debruça sobre a análise dos limites e influência do uso do livro didático como “modelo” de formação docente na educação infantil. Pretende verificar, também, qual a concepção e a contribuição do livro didático para os docentes deste nível de ensino, buscando compreender o papel das coleções didáticas no trabalho cotidiano desses profissionais. Para a realização de nossos objetivos, recorreremos, como metodologia de pesquisa, a um estudo de caso. A produção dos dados foi realizada através de entrevistas qualitativas e semiestruturadas com seis professoras, integrantes do corpo docente da educação infantil de uma escola do município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. Essa instituição utiliza o livro didático em suas atividades docentes há mais de 30 anos. Os resultados obtidos indicaram que, para esse grupo de professoras, o livro didático é um instrumento de direção e orientação das práticas docentes, melhorando a compreensão dos conteúdos e conceitos a serem estudados; afirmam que o manual do professor é uma referência e suporte teórico para o planejamento pedagógico, com propriedade de ser um material unificador da ação docente. O estudo também demonstrou que o material didático comumente não é objeto de crítica, servindo como um material de apoio para a ação pedagógica. Por outro lado, as educadoras afirmam utilizar outros recursos em seu planejamento, o que revela certa autonomia na relação com o que é oferecido pelo livro didático.

Palavras-chave: Livro didático. Formação continuada de professores. Educação infantil.

ABSTRACT

The present work was carried out in the Research Line “Teacher training, theories and educational and practices” and found support in the studies and discussions promoted by the Research Group on Intercultural Education (GPEI) at Universidade La Salle. This study focuses on the analysis of the limits and influence of the use of textbooks as a "model" of teacher education in early childhood education. It also intends to verify what is the conception and the contribution of the textbook for teachers at this level of education, seeking to understand the role of didactic collections in the daily work of these professionals. In order to achieve our objectives, we resorted, as a research methodology, to a case study. The production of the data was carried out through qualitative and semi-structured interviews with six teachers, members of the teaching staff of early childhood education at a school in the municipality of Betim, metropolitan region of Belo Horizonte - Minas Gerais. This institution has used the textbook in its teaching activities for over 30 years. The results obtained indicated that, for this group of teachers, the textbook is an instrument for directing and guiding teaching practices, improving the understanding of the contents and concepts to be studied; affirm that the teacher's manual is a reference and theoretical support for pedagogical planning, with the property of being a unifying material of teaching action. The study also demonstrated that the teaching material is not commonly criticized, serving as a support material for pedagogical action. On the other hand, the educators claim to use other resources in their planning, which reveals a certain autonomy in relation to what is offered by the textbook.

Keywords: Textbook. Continuing teacher education. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Competências gerais da BNCC.....	26
Ilustração 2 – Linha de tempo da educação infantil	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos que referenciam a educação infantil.....	28
Quadro 2 – Dados estatísticos PNLD/2020.....	43
Quadro 3 – Histórico do PNLD.....	45
Quadro 4 – Diretrizes do PNE 2014-2024.....	76
Quadro 5 – Metas do PNE 2014-2024.....	77

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GLD	Guia de Livros Didáticos
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

	PONTO DE PARTIDA	12
1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO INFANTIL – BREVE HISTÓRICO	20
2.1	Breve histórico da legislação da educação infantil no Brasil	20
2.2	Educação infantil e seus desafios	31
3	ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	37
3.1	A política educativa e o livro didático	38
3.2	A importância do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)	44
3.3	Como é escolhido o LD que vai para a escola?	50
3.4	Como é o processo de escolha do LD pela escola?	50
3.5	Aproximações teóricas – usos e funções do LD	52
3.6	As quatro funções do livro didático segundo Choppin	56
3.7	LD na educação infantil	59
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
4.1	Formação de professores no Brasil	62
4.2	De que formação de professores estamos falando?	74
4.3	A formação de professores e o LD em uma perspectiva descolonial, é possível? ..	80
5	PERCURSO METODOLÓGICO	83
5.1	Quando vozes subalternas querem ser ouvidas	86
5.2	Penso, logo...quem existe?	89
5.3	Procedimentos metodológicos	91
6	TRAJETÓRIA DA PESQUISA E RESULTADOS	97
6.1	Problema da pesquisa e os encaminhamentos para sua realização	97
6.2	Análise dos dados à luz do referencial teórico	99
6.2.1	<i>Categoria 1 – Experiência profissional</i>	100
6.2.2	<i>Categoria 2 – Visão do LD e sua contribuição</i>	105
6.2.3	<i>Categoria 3 – Função do LD segundo Choppin</i>	109
6.2.4	<i>Categoria 4 – O LD e a formação do professor</i>	114
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A - TCLE	141

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....	143
--	------------

PONTO DE PARTIDA

Minha trajetória profissional está vinculada ao tema abordado neste trabalho, onde inquietações ao longo desse percurso se fizeram presentes, principalmente no que se refere à formação de professores, suas condições de trabalho e o pouco espaço dado a eles para uma autorreflexão e valorização das experiências enquanto representação de uma prática.

Com isso quero dizer que a motivação para a realização deste trabalho de cunho científico começou bem antes de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, em 2019 – emergiu com as oportunidades de atuação no campo da educação ao longo de mais de 30 anos. Considero importantes estas colocações iniciais por dois motivos principais. O primeiro é que, ao oferecer ao leitor uma espécie de “biografia”, costuro, ao mesmo tempo, a oportunidade de identificar o meu lugar de fala. Em outras palavras, como será visto na descrição do aparato metodológico desta pesquisa, a construção do meu papel, aqui de pesquisadora, envolveu um grande esforço para determinar epistemologicamente a minha função nas enquetes com professores, de vez que este trabalho se utilizou de entrevistas qualitativas para produzir seus dados.

O outro motivo, não menos importante, é que este texto inicial, ao descrever minha trajetória como educadora, permite que se veja com maior clareza, que foi a experiência profissional de longo prazo – que penso se enquadrar como uma espécie de formação docente continuada –, que me permitiu, num auto exercício de abertura para o conhecimento de novas posturas teóricas, apresentar aqui a proposta de trabalhar conceitos e contribuições de autores e estudiosos que pontuaram minha carreira ao longo dos anos, junto com o novo sopro que vem da linha de estudos decoloniais. Nesse sentido, creio, a descrição deste “Ponto de Partida” é parte integrante desta dissertação, com a propriedade de lhe conferir sentido.

Assim, continuo afirmando que minha opção pelo magistério partiu de uma escolha já na sétima série do ensino fundamental. O curso de magistério, como opção no segundo grau, – com seu foco nas didáticas e na construção de recursos pedagógicos para o favorecimento das aprendizagens e o próprio estágio supervisionado em instituições públicas –, me fez acreditar que todos os alunos são capazes de aprender e que o papel e a intervenção do professor são essenciais para que o aluno também acredite nesta premissa. Tal crença foi importante para esta proposta de mestrado, que foca na escuta da voz do professor.

Comecei minha carreira docente como professora da educação infantil e com foco na continuidade dos meus estudos para ser professora de História. Ingressei na PUCMG, no curso de Estudos Sociais/Licenciatura Plena em História. Já com dois anos de curso, trabalhei

em dupla jornada como professora do infantil e de História das séries finais. O curso de História abriu outras janelas para uma reflexão crítica em relação à educação brasileira e à carreira docente.

Ponto marcante de minha trajetória foi a opção de ministrar somente aulas de História e trabalhar como coordenadora de cursos de formação de professores da educação infantil de uma rede de ensino¹ de Belo Horizonte. Esse sistema formula, produz e comercializa material didático para suas próprias escolas e demais escolas associadas em todo o território nacional. A parceria das escolas com esta rede de ensino garantia uma grade de cursos e atendimento pontual aos professores. O trabalho como consultora educacional para esta rede proporcionou-me atuar diretamente em cursos de formação e, ao mesmo tempo, ter contato presencial com alguns teóricos da educação, para que se pudesse planejar os cursos com maior embasamento teórico.

O atendimento às escolas, em âmbito nacional, inquietava-me sobre a necessidade de uma reflexão dos docentes da educação infantil a respeito de suas experiências e formação continuada, assim como sobre um plano de carreira que motivasse o investimento em sua própria qualificação, isto é, um trabalho crítico e de conscientização do profissional da educação. Minha convivência com esse grupo de docentes acontecia pelo viés da utilização do livro didático (LD), onde se abria pouco espaço para uma reflexão partilhada da prática com esse recurso.

Por esses argumentos, entendo o papel essencial da prática reflexiva na qualificação docente. Tal assertiva encontra suporte na afirmação de Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, minha experiência com livros didáticos se deu como aluna, professora, consultora e com a oportunidade de ser autora. Esta experiência como autora de livros didáticos e formadora de docentes para o uso desse material foi fundamental para a escolha do tema desta pesquisa. Estas formações me chamaram atenção sobre a relação dos professores com o livro didático (LD) – para um grupo, material de apoio, para outro, referência para o planejamento, para um terceiro grupo, material desnecessário –, pois limita o trabalho docente. Estas colocações ecoam, hoje, no meu lugar de pesquisadora na busca por

¹ “Rede de ensino”, neste trabalho, é entendida como empresa que dá suporte às instituições de ensino público ou privado, fornecendo material didático e apoio tecnológico e pedagógico aos professores.

compreender qual a concepção de LD têm as professoras de educação infantil – nível de ensino da educação básica em que a utilização de LD para alunos ainda é restrito a escolas da rede particular de ensino. Tive, ainda, experiências como coordenadora e diretora pedagógica em escolas particulares, onde também pude presenciar processos de análise e escolha de coleções didáticas pelos professores. Tenho clareza de que estas experiências adquiridas também me impulsionaram a tentar entender a complexidade que cerca o LD a partir das críticas e escolhas dos professores.

De mudança para Porto Alegre, vinculada a uma outra rede privada de ensino, trabalhei com oito comunidades educativas na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da construção de uma Matriz Curricular para Competências. Mais uma vez, presenciei o movimento dos professores questionando os livros didáticos e a distância de algumas coleções dos objetos de conhecimentos a serem trabalhados e da concepção de ensino propostas pelo novo documento (BNCC) e da Matriz Curricular.

Eis que, buscando dar um sentido acadêmico a minha experiência na área da educação, procurei subsídios teóricos e orientação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – primeiro como aluna especial e logo após como mestrande –, onde passei a integrar o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI).

A sequência de aulas e atividades no mestrado e os debates no GPEI me fizeram deparar com um novo referencial teórico, que de certa forma causou-me uma desconstrução na maneira de olhar para o conhecimento e de como ele acontece na escola e demais instituições sociais. O convívio no GPEI levou-me a refletir sobre o conceito de interculturalidade, proposto dentro do contexto teórico da “decoloniadade” ou “giro decolonial”. Trata-se da ideia mesma de virada epistemológica, que propõe questionar os parâmetros de validação da ciência pela racionalidade antropocêntrica, de valor universal, e que classifica o mundo por meio de um padrão de poder global, naturalizando hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, e reproduzindo relações de dominação e subalternização (RESTREPO; ROJAS, 2010).

A partir da minha experiência como autora de LD, educadora e professora, usuária desta ferramenta educativa, via, com base nas diretrizes da BNCC e nas orientações deste documento, a permanência da multiculturalidade nos livros didáticos. Percebi que o conceito de interculturalidade vai além do multicultural que se afigura como a designação de grupos culturais diferentes, convivendo no mesmo espaço. O pesquisador Gilberto Ferreira da Silva (2006, p. 145) destaca “[...] que convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do ‘outro’.” Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto

de intervenção a ser construído de forma intencional.” Ou, como entendemos a partir de Walsh (2010), a interculturalidade pode ser pensada como uma pedagogia, no sentido amplo de projeto de intervenção, visando a construção de novos parâmetros de diálogo “entre” e “a partir” dos grupos sociais que ocupam o mesmo espaço social. Considero esta, entre outras, uma importante contribuição das discussões do GPEI para o meu trabalho, uma vez que pela minha experiência vejo o uso do LD pelo professor de educação infantil como importante elemento, que pode ou não contribuir na sua formação continuada.

A perspectiva descolonial contesta a ideia de universalidade cartesiana e, em contrapartida, propõe a valorização do que é local e próprio dos sujeitos desde onde e com quem estão. Do ponto de vista filosófico, quando a razão cartesiana (europeia) se encontra com racionalidades outras, não advindas do velho continente, considera-as mais como objetos de conhecimento do que como sujeitos pensantes. Assim, a epistemologia cartesiana servirá como fundamento teórico para uma atitude dominadora do homem europeu sobre dois tipos de “coisas”: a natureza e os homens não europeus. No entanto, cabe alertar que para Grosfoguel (2006) a “inflexão decolonial” não é mera crítica antieuropeia. É importante destacar aqui a ideia de um “paradigma outro”, ou seja, não se trata de construir “outro paradigma” que venha substituir o modelo epistêmico racional moderno-universal, vindo a descartar o melhor da modernidade. O “paradigma outro” questiona a pretensa universalidade eurocêntrica e propõe uma pluriversalidade do saber. A proposta de pluriversalidade epistêmica é importante para as definições da minha proposta de estudo.

Penso que agora esteja mais clara a opção desta pesquisa por um quase relato de trajetória profissional. A intenção foi mostrar que meu trabalho, ao longo dos anos, na área de educação, trouxe consigo um aprendizado traduzido na leitura e aplicação de teorias construídas a partir da epistemologia racional moderna e universal. Por outro lado, as discussões oportunizadas no GPEI apontaram um “paradigma outro”, com capacidade de fornecer ferramentas de análise efetivas para o desenvolvimento desta pesquisa com as docentes da educação infantil. No entanto, penso que esta dissertação de mestrado ganha relevância ao buscar uma convergência entre os dois postulados epistêmicos apresentados. Esta postura ficará mais bem dimensionada na apresentação do capítulo dedicado à construção metodológica deste trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende dar foco à formação continuada dos professores da educação infantil (EI), tendo como recorte a sua prática docente na utilização de livros didáticos neste nível de ensino. Não podemos desconsiderar que foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, que houve o reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica e, como tal, tem identidade própria e objetivos bem definidos. Portanto, a LDBEN reconhece a importância de se considerar a criança no seu tempo, respeitando suas necessidades peculiares e suas potencialidades, de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra. A partir dessa lei, assistimos a uma série de orientações e legislações que estabeleciam diretrizes, eixos e objetivos para o trabalho a ser realizado com as crianças. Para atingir esses objetivos, é essencial uma nova postura pedagógica dos educadores da educação infantil, considerando a criança como um ser social, interativo, produtor do próprio conhecimento, partindo de situações vivenciadas, dentro e fora da escola, bem como respeitando a diversidade cultural e a pluralidade brasileira e percebendo a criança como pessoa singular com características próprias. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) operacionaliza o processo educativo das crianças de zero a cinco anos, reforçando a realização de um trabalho por parte do professor de maneira integrada, visando o desenvolvimento infantil.

E é nesse contexto que abordamos o uso do livro didático (LD) para crianças da EI, dando foco ao papel desse recurso, ferramenta, instrumento – ou outras designações dadas pelos docentes –, como contribuição ou não para sua formação continuada. Contudo, queremos reafirmar nossa crença de que não há um material ou ferramenta que substitua a ação do professor, sua mediação. O que diferencia é a atuação docente e a sua intencionalidade educativa. É necessário ter consciência dos objetivos e das intervenções pedagógicas que vão nortear o trabalho a ser realizado. Para tanto, há necessidade de esse profissional ter clareza das teorias que embasam as propostas educacionais vigentes e as teorias de aprendizagem que nortearão seu planejamento na escolha das atividades e dos materiais didáticos a serem analisados e utilizados.

Vemos relevância nessa temática, com base nos argumentos e nas atitudes de gestores e professores: adotar livros didáticos para EI constitui-se em premissa de garantia de que os conteúdos a serem ministrados serão dados e que os professores terão orientações didáticas passo a passo, com sugestões que possam contribuir para um trabalho mais ampliado e,

muitas vezes, inovador. Mas, esses argumentos se concretizam na prática do professor? Neste contexto, é importante salientar que a adoção de livros didáticos na educação EI ainda é exclusivo da rede privada de ensino. Todavia, é a partir do reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica que a ideia de currículo, por consequência, abrangeria também a rede pública de ensino, ganhando força. Por outro lado, embora não seja o alvo desta pesquisa, em um mercado editorial ²potente como o brasileiro, podemos inferir que a inclusão da EI no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para rede pública³ – que faz com que os livros para esta faixa etária possam ser adquiridos e enviados às instituições públicas brasileiras – seja do interesse direto de editoras voltadas ao campo educacional

Diante dessas considerações, algumas indagações são necessárias e que problematizam este trabalho na busca de respostas: Qual a concepção de LD que têm os docentes deste nível de EI? Será a utilização de livros didáticos pelo professor, para este nível de ensino, uma contribuição significativa para a aprendizagem e vivência de outras experiências pelas crianças, ou atendem a um apelo do mercado editorial como mais um material gráfico atraente para manipulação da criança? Qual é o real papel do LD no trabalho docente e no cotidiano da EI e quais são seus efeitos na formação continuada desses profissionais? Pretendemos, pois, investigar o papel do LD na EI e se ele é ou não um instrumento na formação continuada de professores deste nível de ensino. Em efeito, o desafio proposto é: Compreender as concepções de professores que atuam na educação infantil sobre o uso do livro didático e qual o lugar ocupado por esse instrumento no processo de formação continuada.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, em consonância com o apresentado, a opção é a pesquisa qualitativa, por não existir uma produção abrangente de dados para serem analisados. O grupo pesquisado constituiu-se de professores da EI que utilizam livros didáticos na sua prática docente, em uma escola da rede privada de educação no município de Betim, Minas Gerais, que adota livros didáticos há cerca de trinta anos. O número de entrevistados corresponde a uma população de 30% da totalidade do grupo de docentes deste nível de ensino que atuam na escola. Selecionamos três professores que estão há dez ou mais anos na instituição e que vivenciaram a troca das coleções didáticas e três professores que estão há menos tempo, de preferência nos últimos três anos. Sobre o método de pesquisa escolhido, tratou-se de estudo de caso.

² Célia Cassiano atesta a potência do mercado editorial destinado aos livros didáticos no Brasil. Para mais informações, ler: O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada no capital internacional espanhol (1985-2007).

³ O Ministério da Educação (MEC) publicou um edital no Diário Oficial da União, no dia 21 de maio 2020, prevendo livros didáticos para pré-escola da rede pública a partir de 2022.

A partir da apresentação acima, nos propomos a justificar as razões da escolha dessa instituição de ensino para o encaminhamento de nossa pesquisa, que são: a) a consolidação de uma prática de uso do LD na EI por 30 anos; b) a possibilidade de podermos contar, na investigação, com o depoimento de professores que utilizaram livros didáticos de diferentes “bandeiras” ao longo do tempo, ou seja, livros didáticos formatados com diferentes propostas e metodologias de ensinar. cremos que, em função dos parâmetros citados, tivemos condições de produzir elementos de análise que possam levar ao melhor desenvolvimento da nossa proposta de dissertação de mestrado.

É importante destacar, ainda, que a inclusão da parte deste trabalho denominada de “Ponto de Partida” se fez porque pensamos que a experiência adquirida no campo da educação ao longo dos anos é parte de um processo de formação continuada. Foi essa mesma experiência que conduziu às indagações propostas no corpo desta pesquisa e, também, foi essa “biografia” que propiciou a necessidade de manter um cuidado epistemológico contínuo ao longo do trabalho de pesquisa, visando a construção de papéis entre pesquisador e pesquisado socialmente determinados.

Quanto à arquitetura, além do texto de apresentação e desta introdução, esta narrativa está organizada em cinco capítulos. O primeiro, com o histórico da legislação brasileira para EI, após a Constituição de 1988, com seus ganhos e novas orientações para o atendimento às crianças de creches e pré-escolas. Entendemos ser necessário contextualizar o nível de ensino que é retratado nesta pesquisa, pois ele traz particularidades em uma perspectiva histórica, onde a partir da Constituição Brasileira, de 1988, e da LDBN, de 1996, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos e a EI como primeira etapa da educação básica. Nesse cenário, pautamos a mudança de concepção de criança trazida por esses documentos para a construção de projetos pedagógicos, a organização dos currículos e a relevância da formação de professores desse nível de ensino. Assim, apresentamos uma breve reflexão dos desafios que ainda enfrentamos para que o direito da criança de acesso à educação escolar seja garantido.

No segundo capítulo abordamos a política educativa do LD no Brasil, mostrando a importância do PNL. como um instrumento articulador entre a dimensão política *stricto sensu* – que os manuais didáticos carregam em si, prestigiando valores civilizatórios – e o aparato ideológico da linha política vigente. Ao mesmo tempo, mostramos, também, que o LD se constitui numa ferramenta potente de atuação no meio educativo, visando construir metodologias e conduzir discussões profícuas sobre seu uso para o ensino e a aprendizagem.

Na sequência, no terceiro capítulo, trazemos para o debate questões em torno da formação de professores. Neste sentido, suscitamos reflexões e considerações de alguns

estudiosos dessa temática, destacando a formação continuada de professores, considerando que seus saberes ocorrem de diferentes origens, distintos lugares e tempos percorridos. Procurando transitar por uma trajetória que carrega um histórico dos principais conceitos e condicionantes temporais no que tange à formação continuada de professores, nos reportamos de início aos anos 70 do século XX, quando o perfil socioeconômico do profissional docente passou por uma inflexão, fruto da expansão do público que passou a frequentar a escola no Brasil. Na continuidade, discutimos questões – sempre atreladas aos contextos sociais que as originaram – que mudaram as perspectivas de análise sobre o que deve ser considerado essencial para formar o educador. Por fim, discorremos sobre o que reza a legislação no que tange às necessidades de formação do professor de EI.

O quarto capítulo está dividido em duas partes amplas. A primeira sustenta que o aparato de leis e códigos que organizam o campo da educação no e, por consequência, orientam os currículos formativos e os instrumentos e ferramentas pedagógicas – aí incluído o LD –, é atravessado por discussões que organizam o concerto político e social de cada momento histórico e por um circuito de disputas epistemológicas, muitas vezes pautadas pela academia, mas que repercutem na sociedade. A segunda parte apresenta, de forma detalhada, as razões para a escolha da metodologia empregada neste trabalho e os procedimentos metodológicos utilizados para que se alcançasse os resultados da pesquisa.

No quinto e último capítulo demonstramos a trajetória de nossa pesquisa, apresentando a metodologia utilizada para análise dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, alinhadas às categorias de análise, atentando-nos para o objetivo principal de nosso trabalho. Em seguida, apresentamos a discussão dos resultados à luz do referencial proposto nesta investigação e uma análise crítica em relação à formação docente e a utilização de LD na EI, com nossas conclusões.

Finalizando a narrativa, em considerações finais apresentamos os caminhos percorridos ao longo da investigação, que foram construindo nossas análises, com a preocupação de não se perder o foco da temática central – formação de professores –, trazendo para o debate o elemento de várias facetas e interpretações chamado livro didático. Nossa intenção é trazer a voz de professores da EI para compreendermos a função do LD na prática docente e na formação continuada.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL – BREVE HISTÓRICO

O presente capítulo tem por objetivo traçar um breve histórico da legislação da educação infantil no Brasil, com os marcos de mudanças referentes às políticas públicas, a partir da Constituição Federal de 1988 e da homologação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, em que a EI passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Em seguida, desenvolvemos algumas considerações sobre os desafios da EI diante da legislação vigente. Salientamos que sempre temos no radar o processo de formação do professor diante das mudanças que vão ocorrendo na legislação para EI.

2.1 Breve histórico da legislação da educação infantil no Brasil

A EI no Brasil demandou um processo de construção e de intensa luta no que se refere à compreensão da nossa sociedade em relação à concepção de criança, de desenvolvimento infantil, de como é a contribuição da família e da comunidade, da escola e dos órgãos governamentais neste processo. Essa luta promoveu discussões da sociedade civil organizada, movimento de mulheres⁴ e pesquisadores no campo da infância e da educação. A ideia de infância surge com a sociedade capitalista urbano-industrial, onde ocorre a inserção e o papel da criança na comunidade. No Brasil, apesar de muitas crianças ainda estarem expostas à brutalidade e à violência, fruto da formação da própria sociedade, com sua cidadania negada, com a usurpação de alguns de seus direitos fundamentais, observamos uma grande preocupação com os direitos da criança e do adolescente.

Perpassamos a trajetória da EI através da legislação brasileira, tendo como marco temporal a promulgação da Constituição de 1988, em um Brasil já democratizado, que compreendemos ser um momento de mudanças legais e institucionais significativas para a educação brasileira, para criança e para a EI. A Constituição Federal de 1988 é o primeiro documento a reconhecer a educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado. Assim, vemos a EI deixando o seu lugar oscilante entre a assistência social e educação e se fortalecendo enquanto nível de ensino, conforme descrito no artigo 208, inciso IV, da constituição: "[...] o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola." Ao definir a

⁴ Sobre o papel do movimento de mulheres e abertura de creches e educação infantil no Brasil, ler Rosenberg (1984).

educação como direito da criança, a constituição coloca como obrigação e dever do sistema educacional brasileiro organizar as instituições para assumirem essa nova responsabilidade. Esse direito estabelecido constitucionalmente se desdobra e se fortalece com a Lei Federal nº 8.069, de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um marco legislativo significativo para o nosso país. Segundo o ECA, posto no artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (ECA, 1990).⁵

Assim, ficou assegurado às crianças e aos adolescentes o acesso à cidadania e a proteção social, além de serem descritas as obrigações de cada instituição: Estado, família, escola, Conselho Tutelar. Nesta perspectiva, vemos a preocupação com o desenvolvimento social, emocional e físico de crianças e jovens. Os avanços da legislação promoveram não só um ganho para as crianças, para a sociedade, mas também para os profissionais que trabalham na EI. É importante salientar que todos os dispositivos legais que temos hoje, é resultado de processos realizados através “[...] do debate político-ideológico com a participação dos vários setores sociais.” (OLIVEIRA, 2002, p. 35). Debate que não se encerra, pois há muitos desafios ainda a conquistar. Neste sentido, Oliveira (2002, p. 36) nos chama atenção quando afirma:

A maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política, econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. Se por um lado a participação da sociedade tem papel fundamental na definição de políticas para educação infantil, uma política nacional não pode ser definida sem levar em conta o papel e o envolvimento de cada esfera do governo nesse processo.

No entanto, ainda devemos considerar novas formas de pressão e debates sobre o poder público diante dos grandes desafios que ainda merecem investimento, como: “[...] a desigualdade de acesso a creches e pré-escolas entre crianças brancas, negras, indígenas, ricas, pobres, moradoras do meio urbano e rural e das diferentes regiões.” (OLIVEIRA, 2019, p. 27).

Diante deste processo de luta, em 1996, com a homologação da LDBEN, houve o reconhecimento da EI como a primeira etapa da educação básica e, como tal, tendo identidade própria e objetivos bem definidos. Essa lei confirma a importância de considerarmos a criança no seu tempo, respeitando suas necessidades peculiares e suas potencialidades, de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra. Para atingir esses objetivos, é essencial uma

⁵ O art. 54, IV, do ECA, previa que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola. A Lei nº 13.306/2016 altera o ECA e prevê que a educação infantil vai de 0 a 5 anos.

nova postura pedagógica dos educadores desse segmento, considerando a criança como um ser social, interativo, produtor do próprio conhecimento, partindo de situações vivenciadas, dentro e fora da escola, bem como respeitando a diversidade cultural e a pluralidade brasileira e percebendo a criança como pessoa singular com características próprias. Este ponto estabelecido pela LDBEN tem uma nova exigência na formação dos educadores, “[...] levando, principalmente, no caso das creches, a não limitar a experiência do professor apenas com a guarda e o cuidado de criança, como historicamente foi tratada a formação dos profissionais de educação infantil.” (OLIVEIRA, 2002, p. 37), mas como um profissional da educação com embasamento teórico e profissional para exercer sua função docente.

O desdobramento da LDBEN avança mais um pouco a partir de 1999, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) formulam, em primeira versão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁶ (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional (RCN). Estes documentos apresentam princípios básicos orientadores para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, com o planejamento de atividades intencionais para a constituição de conhecimentos e valores, formalizando a educação para esta faixa etária. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) tinha por objetivo uma aproximação da prática escolar com as orientações já descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo-se a ser um documento de cunho reflexivo, apresentado em três volumes.

O primeiro, intitulado Introdução, traz reflexões sobre creches e pré-escolas brasileiras, infância, educação e profissionalização, além do referencial teórico que sustenta a obra. O segundo volume intitula-se “Formação pessoal e social” e trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, com o título “Conhecimento de Mundo”, traz seis documentos, cada qual relacionado aos sub-eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. (MENEZES; SANTOS, 2001, s/p.).

A proposta destes documentos vislumbrava a construção de um projeto educativo para este nível da educação básica. Nesta direção, observamos, no período de 1999 a 2010, uma preocupação do MEC com a EI, publicando uma série de estudos, propostas e levantamentos em relação à qualidade de atendimento para esta modalidade de ensino. É importante grifar que em 2006 houve a antecipação do acesso das crianças com seis anos no ensino fundamental, através da alteração da LDBEN pela Lei nº 11.274/2006. Assim, a duração do

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram atualizadas em 2009.

ensino fundamental passou a ser de nove anos, ficando a EI responsável pelas crianças de zero a cinco anos.

A compulsoriedade do atendimento das crianças com seis anos em instituições educacionais foi um elemento importante para a ampliação do direito à educação no Brasil, pois acresce mais uma faixa etária no período correspondente à obrigatoriedade, entendida como duplo dever – do Estado e da família. Contudo, emergiram várias tensões diante dessa decisão, sobre o que não abordaremos.

Em 2009, com o objetivo de orientar com mais clareza as concepções de ensino para EI e suas práticas, o MEC publicou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Essas novas diretrizes trazem orientações para o trabalho com as crianças, focando em princípios éticos, na autonomia, na responsabilidade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Enumeram, também, princípios que enfatizam o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade “[...] como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular.” (BRASIL, 2009, p. 9). Portanto, os dois eixos norteadores que irão compor a proposta curricular e as práticas pedagógicas são interações e brincadeira.

A definição de currículo descrita nesse documento deixa claro a ação mediadora das instituições infantis, com o papel de articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos de uma cultura mais ampla através de sua interação com outras crianças e adultos. O documento também faz considerações sobre a qualidade de atendimento deste público, visando o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando assim a ação da família e da comunidade. Neste sentido, traz considerações na organização curricular, com as seguintes recomendações:

- As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.
- O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.
- As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.
- A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

- O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 9-12).

Podemos observar o avanço e reconhecimento para este nível de ensino, trazendo eixos importantes e norteadores para o desenvolvimento do trabalho nas instituições infantis, como a jornada de trabalho, a organização do espaço e as orientações para os procedimentos de avaliação. Assim, é concebido um novo conceito de currículo para EI, definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

A partir daí temos o desenvolvimento de projetos curriculares para a EI como uma questão relevante na busca de um paradigma norteador, respeitando a pluralidade e a diversidade das crianças em todo o país. Com certeza, este novo paradigma favoreceu a construção e reconstrução das propostas pedagógicas nos sistemas e ensino já existentes, refletindo também em uma nova concepção de criança. Assim descreve o documento:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante do exposto até aqui, ressaltamos o grande movimento na legislação brasileira, demonstrando a preocupação em criar um espaço de experiências de aprendizagem significativas para as crianças de zero a cinco anos, com o desafio de enfrentar as desigualdades do acesso às creches e pré-escolas entre as camadas mais pobres da sociedade. Outro desafio é considerar que a implementação de todas essas mudanças e o desenvolvimento das práticas pedagógicas deveriam estar fundamentadas nos princípios já descritos. Para isso, pressupõe um processo contínuo na formação do professor, visando a concretização de um currículo e de projetos pedagógicos de qualidade nesta etapa de ensino.

Em 2013, acontecem novas definições e orientações para as escolas e suas propostas pedagógicas através das DCNEBs, que tiveram o papel de descrever “[...] orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola.” (DCNEB, 2013, p. 14). Este documento traz um capítulo de retomada das diretrizes de 2010 da EI, detalhando com mais veemência aspectos já pertencentes àquele documento. Entretanto, essa publicação traz elementos políticos

importantes com o objetivo de assegurar o direito das crianças e jovens a uma educação de qualidade, que esteja pautada na construção de uma sociedade que garanta possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, ético, estético para todos os estudantes. Conforme descrito no documento:

Assume-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2013a, p. 15).

Nesse mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 12.796/2013, que estabelece que as crianças brasileiras deverão ser matriculadas em escolas infantis a partir de 4 quatro anos de idade, com a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos. Assim, o atendimento à criança deverá ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral. Esta lei amplia o atendimento e o acesso obrigatório de um maior número de crianças na pré-escola, tendo como um grande desafio proporcionar um número suficiente de instituições infantis que possam absorver todas as crianças em idade de escolarização.

Atendendo ao que estava previsto na Constituição de 1988 e que foi reforçado na LDBEN de 1996, em 2017 foi homologada a BNCC, para a educação infantil e ensino fundamental, com o objetivo de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito de aprender, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades. A BNCC pretende garantir que os estudantes das escolas públicas, privadas, rurais e urbanas, de todo o país, possam ter um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades essenciais, ou seja, que todas as crianças e jovens tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Ao nosso ver, é o primeiro documento destinado à EI com uma proposta curricular descrita com a intenção de enumerar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a faixa etária das crianças deste nível de ensino.

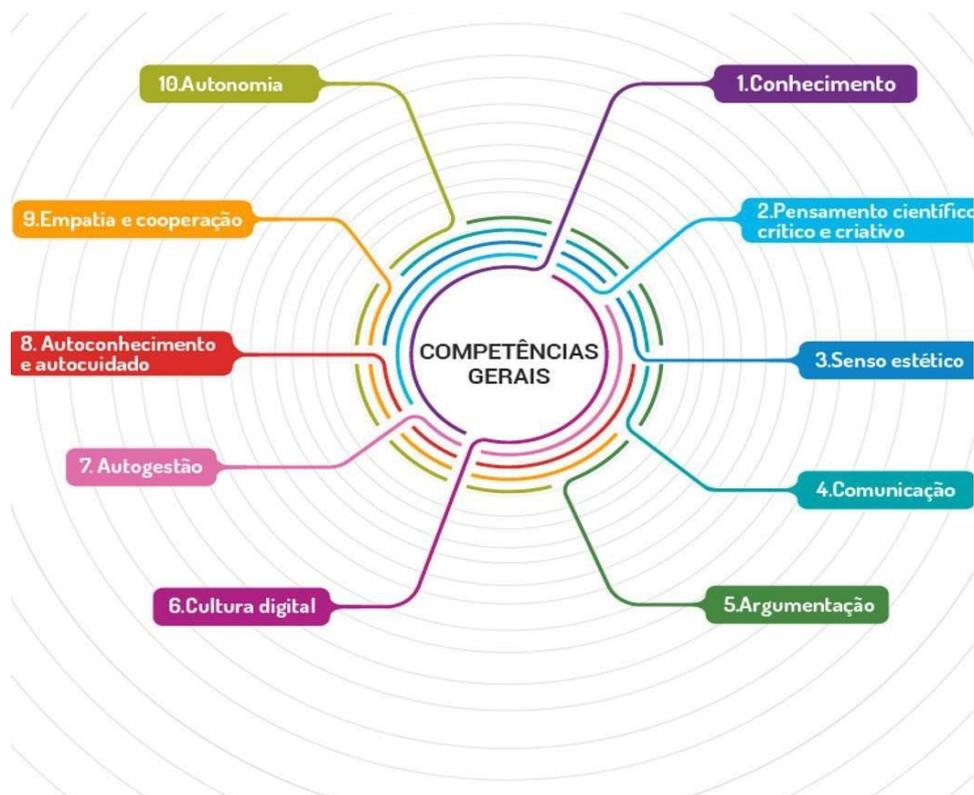
O argumento central para criação do documento é que a partir dele aconteça a redução das desigualdades educacionais existentes, melhorando a qualidade do ensino. Em seu texto, a BNCC deixa explícito o seu compromisso com a educação integral quando afirma:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que

privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 12).

Diante desta proposta, a base enumera dez competências gerais (Ilustração 1) que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, que pretendem assegurar “[...] como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 32).

Ilustração 1 – Competências gerais da BNCC



Fonte: Pedagogia Concursos (2020).

Espera-se que as instituições educacionais, em seus projetos pedagógicos, e os professores, em suas práticas diárias, projetos e desenvolvimento das habilidades nos contextos dos seus objetos de conhecimento (conteúdo), possam estar atentos para o desenvolvimento destas dez competências gerais (Ilustração 1).

A BNCC também tem como pretensão incentivar as novas práticas pedagógicas com a atualização do corpo docente nas instituições de ensino. Neste sentido, permite que as escolas definam seu currículo e organizem a forma de como serão desenvolvidos os objetos de conhecimento. Para a etapa da EI, a base não invalida os documentos e leis já existentes, mas traz orientações para que as equipes pedagógicas das instituições possam elaborar seus currículos. O documento consolida na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar na educação infantil:

[...] entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Assim, no documento permanecem os mesmos eixos estruturantes para o trabalho com as crianças (interações e brincadeira), reforçando a importância destas estruturas para o desenvolvimento infantil. A visão sobre a criança permanece como a de protagonista em todos os contextos de que faça parte, onde ela não somente interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

A BNCC traz outros elementos importantes para o trabalho a ser desenvolvido neste nível de ensino. São estabelecidos seis direitos de aprendizagem, traduzidos em verbos de ação: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Estes verbos deverão ser colocados em prática através de cinco (5) campos de experiência: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiências estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Estes objetivos representam o compromisso que as escolas e seus educadores deverão assumir em suas práticas cotidianas com e para as crianças, atendendo às especificidades por faixa etária, no seu desenvolvimento e no seu ritmo de aprendizagem. A BNCC não traz, para a EI, a perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências e sim objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento, o que, em nosso entendimento, dá para as instituições infantis maior liberdade e autoria para construção de suas propostas curriculares.

É importante lembrar que atualmente a EI opera com as orientações da BNCC e que os livros didáticos, que são o foco do nosso trabalho, através de suas editoras, tentam atrair a adoção de coleções com a promessa de atender às expectativas de aprendizagem mencionadas nesse documento, procurando a validação das instituições e seus docentes. As referências apresentadas sobre a legislação que orienta a EI podem ser resumidas nos quadros a seguir, onde chamamos a atenção para o Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos que referenciam a educação infantil

<p>RCNEI (1998)</p> <p>Concepção da criança</p> <p>O foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).</p>	<p>Objetivo</p> <p>Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.</p> <p>Como está organizado</p> <p>Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.</p>
<p>DCNEI (2009)</p> <p>Concepção da criança</p> <p>Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Trazer mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender, nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, porém, preservando o modo de a criança aprender.</p> <p>Como está organizado</p> <p>Considera, como eixos estruturantes, a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática</p>
<p>BNCC (2017)</p> <p>Concepção da criança</p> <p>Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.</p>	<p>Objetivo</p> <p>A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.</p> <p>Como está organizado</p> <p>As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.</p>

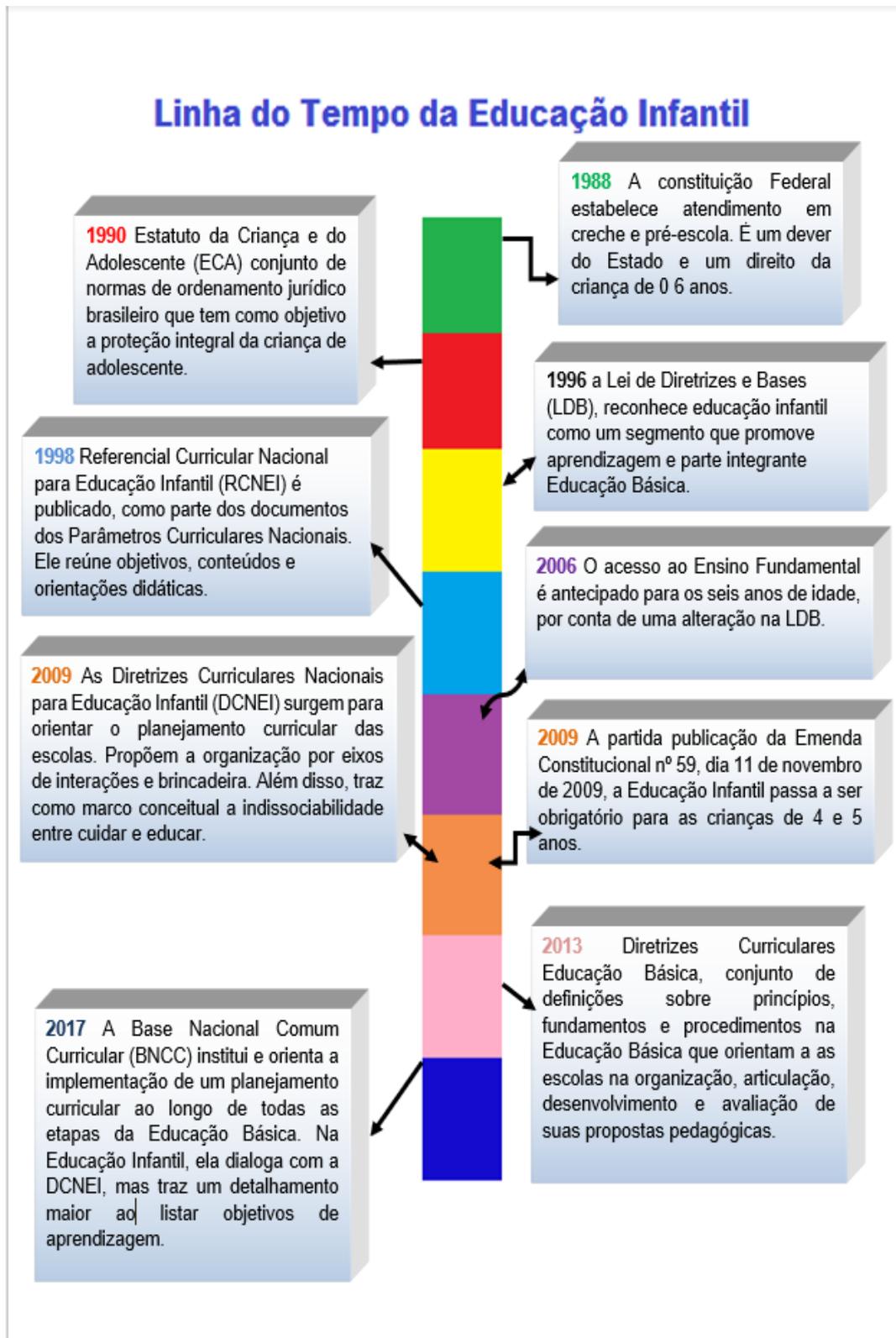
Fonte: Nova Escola (2020).

Como podemos observar, o quadro traz as concepções de criança descritas nos documentos mencionados, ponto importante para repensarmos as práticas pedagógicas, nas reflexões e tomada de decisões junto às equipes docentes, em seu processo formação e análise de coleções didáticas.

É importante sublinhar que a concepção de criança descrita nos três documentos é relevante para a construção e implementação de projetos curriculares condizentes com as diversas singularidades e realidades brasileiras, visando práticas educativas de qualidade, além de serem instrumentos essenciais nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais deste nível de ensino. Há necessidade de os docentes compreenderem as especificidades do trabalho a ser realizado com essa faixa etária, além do conhecimento teórico para referendar a sua prática pedagógica.

A Ilustração 2, a seguir, apresenta os principais momentos do caminho percorrido pela educação infantil no Brasil.

Ilustração 2 – Linha de tempo da educação infantil



Fonte: Nova Escola (2019). Adaptação da autora (2020).

2.2 Educação infantil e seus desafios

Os avanços nas políticas nacionais e na legislação para a EI demonstram, por parte do Estado, uma preocupação com a infância como etapa importante no desenvolvimento integral do ser humano, considerando a criança como sujeito de direitos, atribuindo-lhe a condição de cidadã, cujo direito à proteção integral “[...] deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade.” (GUIMARÃES, 2002, p; 45).

Não podemos desconsiderar que a inserção da EI como parte da educação básica, como já foi sublinhado, é resultado de um amplo processo do debate político e ideológico, da correlação da pressão da sociedade civil e da conjuntura política e econômica. Diante disso, a educação escolar da criança passa a ser uma educação que complementa a ação da família e da comunidade na qual a criança está inserida, buscando uma articulação entre escola, família e comunidade na construção do projeto pedagógico das instituições infantis. Nesta nova conjuntura educacional, o atendimento gratuito para as crianças ficou a cargo das prefeituras municipais, com o desafio de adequar seus espaços quanto à sua estrutura física e pedagógica, construindo novas instituições de ensino. Um grande desafio, conforme descrito por Oliveira (1998, p. 85):

É pensar em estruturas e formas de funcionamento que leve em consideração a viabilização de todas as ações que são propostas nestes espaços educacionais, salientando a importância de construir um modelo de Educação Infantil comprometido com a promoção social de toda e qualquer criança, nas mais diferentes condições concretas de existência. É estabelecer uma Educação Infantil pautada nas especificidades e singularidades de ser criança, possibilitando a vivência de sua infância.

Contudo, sabemos que a realidade de oferta e atendimento às crianças necessita de maiores investimentos dos municípios, onde há falta de recursos para suprir a demanda do número de alunos nesta faixa etária. O divórcio entre a legislação e a realidade tem provocado sérios problemas no país, em relação à falta de vagas para as crianças nas instituições de EI. Nesta perspectiva, há metas a serem alcançadas para ampliação de vagas através do Plano Nacional de Educação (PNE), que a partir da LDBEN passa a ser o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual para financiamento da educação básica. O PNE é a referência para a elaboração dos planos educacionais estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. O PNE, com vigência de 2014 a 2024, enumera “[...] vinte (20) metas estruturantes para a

garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.” (BRASIL, 2015, p. 9). A meta 1, específica para EI, prevê:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2015, p. 21).

Assim, apesar de muitas vitórias conseguidas pela EI, ainda há grandes desigualdades em relação às oportunidades e o acesso de mais crianças pobres à escola, além da ampliação do número de instituições infantis, aspectos ainda desafiadores para o PNE.

Outro desafio posto, e de grande relevância, é a formação de professores para educação básica, que a partir da LDBEN passou a ter outro patamar de habilitação para atuar. Uma das metas do PNE, porém, prevê que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até 2020. As novas orientações legais, principalmente para a EI, geraram uma valorização do papel do professor desta faixa etária, já que as concepções de criança, referendadas nos documentos vigentes, exigem um profissional com um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de zero a cinco anos. Contudo, há um descompasso nos currículos dos cursos ofertados aos professores, apresentando ainda conhecimentos fragmentados e longe da prática pedagógica, ideia esta reforçada por Kishimoto (2002, p. 108), quando afirma:

Se a formação profissional requer o equilíbrio entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos destinados à apreensão dos conhecimentos do mundo, parece, no entanto, que acarreta muitos desencontros o curso de pedagogia que desnuda pelo menos dois problemas: 1) cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica.

Nesta perspectiva, há várias críticas aos cursos de pedagogia, cuja organização curricular ainda reproduz propostas fracionadas, muitas vezes não respeitando as especificidades do trabalho na EI, e o mais sério ainda é propor uma formação em descontração com as concepções epistemológicas que orientam as práticas para este nível de ensino. Neste sentido, rever os cursos de formação docente para crianças é uma necessidade urgente, pois a eficácia da EI depende, em boa parte, de profissionais bem qualificados e motivados com o compromisso de exercer as novas competências sinalizadas pela legislação vigente. O desafio das universidades brasileiras é construir uma proposta de curso com novos

paradigmas, que habilite os docentes não só para a competência da prática pedagógica, mas que também desenvolva elementos nestes profissionais que favoreçam o pensamento reflexivo e crítico diante da realidade que o cerca. Conforme assinalado por Leite (2002, p. 195):

Um curso de formação capaz de possibilitar ao futuro docente, condições para que ele possa usar do princípio da reflexão como instrumento de rejeição à passividade diante das ações impostas, desempenhando um papel ativo na formulação de propósitos e objetivos do seu trabalho. Precisamos de professores críticos, transformadores, criativos e que valorizem a educação como instrumento necessário à construção da cidadania.

Para uma formação de professores nesse nível, um outro elemento necessário é eliminar o isolamento das instituições de ensino infantil, que devem construir parcerias com universidades e outros centros de formação. Igualmente, essas instituições precisam instituir espaços de estudo e discussão sobre a docência e sobre a legislação, buscando canais de participação e crítica sobre as orientações legais que estejam distantes da realidade das instituições escolares e valorizando os saberes de seus profissionais, oportunizando melhor qualidade no ensino para as crianças. A BNCC, documento mais recente e orientador para elaboração dos currículos escolares, tem sua implementação pautada na colaboração entre união, estados, distrito federal e municípios, prevendo, em suas ações, revisar a formação docente inicial e continuada, articulando-as a esse documento. Nossa expectativa é de que os processos de formação docente aproximem a teoria e a prática, onde os docentes possam construir novas formas de significar a educação das crianças, promovendo um espaço de crescimento e aperfeiçoamento humano em parceria com a comunidade escolar e as famílias.

Por fim, vemos também como um desafio a implementação da BNCC, que reforça a importância do acesso das crianças de zero a cinco anos ao conhecimento cultural e científico e o contato com a natureza, preservando sua maneira própria de se situar no mundo, através dos cinco campos de experiências, norteadores para construção de um “arranjo curricular”⁷ que garanta os seis direitos de aprendizagem. Contudo, apesar desse documento indicar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, não determina como eles deverão ser alcançados, cabendo a cada instituição infantil elaborar, a partir das diretrizes da BNCC, uma proposta curricular. A construção dessa proposta deve considerar as seguintes mudanças, segundo o MEC (BRASIL, 2018, p. 16):

⁷ Expressão utilizada na Base Nacional Comum Curricular, ao se referir aos cinco campos de experiência (BRASIL, 2017, p. 36).

- Muda o foco do currículo da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva das crianças.
- Estrutura contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens.
- Altera a visão de tempo, de espaço na efetivação do currículo. A estrutura tradicional de aulas é superada.
- Envolve todos os momentos da jornada das crianças.

Portanto, cada instituição infantil deverá ter descrito a forma que conduzirá o seu trabalho e quais as habilidades as crianças precisam desenvolver de acordo com sua faixa etária, respeitando o desenvolvimento individual de cada criança. A orientação é que as experiências sejam desenvolvidas através de projetos investigativos marcados pela interdisciplinaridade.

Assim, as instituições deverão revisar seus projetos pedagógicos e, junto às suas equipes docentes, elaborar sua proposta curricular à luz das teorias do desenvolvimento infantil. As orientações do MEC para implementação da BNCC na educação infantil veem nesta nova perspectiva de currículo uma oportunidade para um trabalho inovador capaz de:

- Romper com uma lógica de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental.
- Romper com a lógica de uma organização curricular fragmentada e baseada em componentes curriculares ou áreas de conhecimento.
- Ter uma visão da integralidade do desenvolvimento infantil.
- Ter maior clareza e compreensão do processo de desenvolvimento das crianças ao longo da primeira infância.
- Organização das práticas a partir de atividades que façam sentido para as crianças.
- (BRASIL, 2018, p. 20).

Dessa forma, o professor é visto como principal agente para atender às novas demandas das novas propostas curriculares, orientadas pela BNCC, com o desafio de uma prática docente diferenciada, voltada para garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades. Ressaltamos, com veemência, a necessidade de investimentos na formação docente junto às instituições educacionais infantis, que por sua vez, ao elaborarem suas propostas curriculares com o engajamento da equipe de professores, devem priorizar espaços para estudos e reflexões das práticas docentes, além de investimentos nas condições de trabalho. Acreditamos que a formação continuada seja fundamental para que os professores possam aprimorar suas respostas às diferentes situações que enfrentam diariamente, aprofundando suas reflexões sobre os novos desafios que a sociedade lhes impõe. Outro ponto a ser considerado é a valorização salarial do professor da EI, que em sua maioria não tem

equiparação salarial com os professores dos demais níveis de ensino, tendo a mesma habilitação profissional.

Acreditamos que os desafios citados possam ser superados com ações, fomentando debates, aprimorando conceitos e, principalmente, com o engajamento dos professores nos processos que dizem respeito a sua formação e atuação. Necessitamos de políticas públicas que viabilizem o acesso de todas as crianças ao ensino infantil e, também, de parcerias com o objetivo de abrir espaços e canais de conversa com as universidades e centros de formação docente. Que as conquistas alcançadas para as crianças, para a infância, através da legislação, adquiram um sentimento de valorização do docente da EI e não uma ameaça à construção de suas identidades e seus saberes.

Nosso objetivo, neste capítulo, foi de contextualizar a EI, nível de ensino que é abordado em nossa pesquisa, com os marcos da legislação e seus desafios diante das novas orientações para o trabalho docente a ser realizado nas instituições infantis. Contudo, gostaríamos de levantar duas questões diante do exposto até aqui. A primeira parte do pressuposto de que a profissionalização docente constrói conhecimento e que este se dá nas relações que estabelece com os alunos, famílias, com os colegas de profissão, na inserção na escola, na participação nas lutas da profissão. Partindo desse pressuposto, podemos perguntar se, mesmo com este conhecimento adquirido ao longo de sua formação, o professor foi protagonista na construção das novas propostas curriculares estabelecidas na BNCC? A segunda: as mudanças curriculares e as orientações para o trabalho a ser realizado, postos na BNCC, estão desconstituindo a autonomia docente? Consideramos alguns pontos que merecem uma reflexão mais abrangente em relação à BNCC, que é a última orientação legal para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado na educação infantil. Muitas discussões e temas – que fazem parte dos desafios atuais que as instituições educacionais enfrentam – ficaram de fora do documento, como as questões de gênero e orientação sexual e a antecipação da alfabetização para o 2º ano. Um documento de abrangência e visibilidade nacional, apresentado como uma resposta para a sociedade de uma educação igualitária, mas que não oferece soluções imediatas para esse segmento de ensino, como condições de trabalho e formação dos professores. Esses pontos nos remetem a um chamamento aos educadores para que haja uma mobilização política frente a esse documento, já que há uma expectativa de um avanço no atendimento e na aprendizagem das crianças.

Nosso posicionamento em relação a esse documento é que essa orientação legal – sendo o primeiro documento com uma proposta curricular para educação infantil – seja um começo para que os educadores desse nível de ensino possam ampliar a discussão de uma proposta

curricular com autonomia e autoria das pré-escolas, de acordo com suas realidades culturais e sociais.

Pensamos necessário fazer esse desataque, pois estamos vivenciando o movimento das instituições educacionais em elaborar suas propostas curriculares e acreditamos que possa ser o momento da construção de um ambiente cooperativo, estimulador, que favoreça o desenvolvimento das equipes docentes e o reconhecimento de suas singularidades e suas práticas

Neste capítulo buscamos trazer à tona o protagonismo que vem assumir a EI, por meio da legislação abordada, que passa de uma visão assistencialista para ser entendida como um direito fundamental da criança. Nesse processo, fica ainda demonstrado o novo papel que passa a ter o profissional de educação deste segmento. No entanto, a assunção de um perfil protagonista por parte desse professor requer também o domínio de instrumentos pedagógicos que possam não apenas ser potentes para a função pedagógica, mas, que contribuam para a sua formação permanente. Assim, no capítulo a seguir, avançamos para o estudo de um dos mais importantes recursos utilizados pelo educador – o livro didático. O viés seguido é pela via da constituição de uma política pública para o livro didático.

3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Neste capítulo abordamos a política educativa do LD no Brasil, mostrando a importância do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como um instrumento articulador entre a dimensão política *stricto sensu* que os manuais didáticos carregam em si de prestigiar valores civilizatórios e, em nuances diversas, apresentar o aparato ideológico que orienta os governos nos diferentes períodos e, ao mesmo tempo, se constitui numa ferramenta potente de atuação no meio educativo, visando construir metodologias e conduzir discussões profícuas sobre as possibilidades de uso do livro didático para o ensino e a aprendizagem.

Como poderemos acompanhar ao longo do texto, a edição do próprio PNLD é o auge de um longo processo que marca uma certa tensão entre os papéis assumidos pelo LD ao longo do tempo histórico. Em outras palavras, esta tipologia de livro foi utilizada pela maioria dos estados modernos, do limiar do século XX aos dias atuais, como um instrumento dos mais eficazes na construção de um projeto de nação, onde ficariam determinados os valores a serem seguidos, em especial pela juventude. Por outro lado, o LD é também percebido como um recurso pedagógico, fundamental para estruturação de projetos educativos com capacidade de longo alcance no plano da aprendizagem. No caso desta dissertação, também é vista como ferramenta com provável potencial de atuar na formação docente de EI. Ou seja, produzir trabalhos de análise que tenham o LD – ou as múltiplas relações entre este instrumento e o público do campo escolar (incluídos professores) – será sempre uma tarefa complexa, pois sua dimensão política não pode ser dissociada da pedagógica.

Na sequência apresentamos algumas considerações sobre LD na EI. Em seguida, em consonância com o tema abordado, procuramos mostrar que a ampla circulação do LD no ambiente escolar por certo produz outras formas de encarar sua complexidade e importância, ultrapassando as dimensões pedagógica e política. Nesse sentido, buscamos apoio nas contribuições do historiador da educação Alain Choppin (1948-2009), que esquadrinha a inserção do LD no campo escolar por meio da descrição de quatro funções que podem ser atribuídas a este material didático.

A pretensão de se recorrer a esse estudioso, como um dos suportes deste capítulo, é a possibilidade que a sua produção teórica apresenta de mostrar o LD por meio de várias aberturas, ao que ele designa como funções. A seguir, transitamos pelas quatro funções do LD descritas por Choppin, trazendo algumas colocações sobre a utilização do LD na EI.

3.1 A política educativa e o livro didático

Para compreendermos em qual realidade o tema posto desta investigação se insere, apresentamos, primeiramente, uma contextualização do LD na história da educação brasileira. O que hoje conhecemos por LD, no Brasil, desde o período colonial (1530-1822), é uma ferramenta utilizada com o objetivo de fixar valores éticos, visões de mundo e técnicas didáticas com foco na formação de instrutores e educadores.

Desde pelo menos 1549, com a abertura das primeiras escolas jesuíticas⁸, ainda no formato de manuais, o livro didático vem sendo utilizado no Brasil. Com o fim do Império (1822-1899) e o limiar do período republicano, no fim do século XIX, o vetor do Estado no campo da educação passou a ser o ensino público. Tal perspectiva deu um novo sentido ao papel a ser desempenhado pelo LD. Por esse caminho, Filgueiras (2011) salienta que o LD esteve ligado à criação da escola pública desde o início da formação do Estado moderno e a ideia da universalização da educação. A escola, neste contexto vista como moderna, deveria nacionalizar o povo e formar sua identidade. Para tanto, os livros-texto se tornaram ferramentas destinadas a cumprir as condições estabelecidas pela nova política educativa.

Desde então, podemos considerar que no Brasil essa concepção de nacionalização passou a ser percebida com mais ênfase em relação ao LD. A partir da Era Vargas (1930 a 1945), no entanto, em especial no período conhecido como Estado Novo, implantado em 1937, o LD passou a ser visto como uma referência estratégica, ou melhor dizendo, foi valorizado como suporte no âmbito escolar para a formação de um novo homem, de acordo com o projeto de nação pretendido. Prova disso é que Gustavo Capanema, Ministro de Educação e Cultura do Governo Vargas, pela primeira vez criou uma comissão para tratar do assunto. A pesquisa de Ferreira (2008) mostra que esses livros eram escolhidos por professores, com exceção das escolas primárias (predomínio de professoras) onde esta tarefa cabia aos diretores. O conteúdo, no entanto, era controlado pelo Estado.

A necessidade de a mão do Estado guiar as propostas de conteúdo desta tipologia de livros foi a principal responsável pelo fato de, durante o século XX, contarmos no Brasil com o movimento de comissões ministeriais para tratar desse tema. Além da comissão proposta pelo Governo Vargas, outras vieram a ser organizadas, como é o caso da instalada nos anos 1960, durante o Regime Militar (1964-1985), e outra no Governo Fernando Henrique Cardoso

⁸ Para maiores informações sobre a importância do livro texto no ensino jesuíta no Brasil, ver Shigunov Neto e Maciel (2008).

(1995-2003), já no país democratizado. Essas comissões, em conjunto com o PNE, atestaram a importância do LD, não apenas como instrumento de caráter pedagógico, mas também, como elemento de ligação entre as visões de mundo defendidas pelo Estado e o sistema educacional. Sendo assim, a partir de 1995 tivemos grandes alterações na política educacional do LD, sendo criado o PNLD, documento que traz significativas alterações nas políticas para o LD até então aplicadas. Cassiano (2007, p. 27), enumera três principais alterações:

- a) o término da compra do livro *descartável*, ou seja, o governo não compraria mais os livros que contivessem exercícios para serem feitos na própria publicação, para possibilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores. Por isso, o governo passou a comprar somente livros *não-consumíveis* (no art.3º do decreto, o termo é *livros reutilizáveis*);
- b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor; a distribuição gratuita de livros escolares a todos os alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau (que atingia alunos de 1ª a 8ª série).

A partir das considerações dadas, afirmamos que nosso recorte temporal de análises se dá a partir de 1996, com a consolidação de um PNLD, quando o processo oficial de avaliação pedagógica dos livros didáticos começou a causar desconforto entre editoras e autores, decorrente da exclusão de obras didáticas que possuíssem incorreções. Segundo Cassiano (2007, p. 27), “[...] o que causou grande desconforto em relação à avaliação dos livros didáticos em 1996, foi a extensa lista de livros inscritos e excluídos, principalmente por erros conceituais.” Assim, a partir desta data foram estabelecidas novas comissões para avaliar e manter um padrão de qualidade para os livros didáticos comprados pelo Estado pelo PNLD. Dessa forma, o LD, de acordo com Batista (1999, p. 534), “[...] desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura.”

Por esse caminho, Cassiano (2007), no entanto, não esquece de reforçar que foi uma ação política que resultou em reformas educacionais que promoveram a implementação da avaliação dos livros didáticos (Governo Fernando Henrique, 1995-2002), assim como pela ampliação desse programa para todos os níveis de ensino. Juntamente com essas medidas políticas, tivemos uma reforma curricular no Brasil, prescrita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, que passaram a balizar a avaliação do livro escolar comprado pelo governo no PNLD.

No entanto, o destaque dado pela legislação ao papel pedagógico e cultural do LD não faz desaparecer a avaliação, por parte de estudiosos, do caráter político atribuído aos livros educacionais. Corrobora com esta percepção o texto de Choppin (1998, p. 169), que enfatiza

que o LD “[...] constitui, uma poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, linguística e ideológica. Sendo este manual didático controlado em sua concepção e uso estreitamente pelo poder político.” No mesmo sentido, Cassiano (2007) vai ao encontro do pensamento de Choppin (1998) em relação ao papel dos livros didáticos, quando a autora afirma: “São instrumentos de poder porque se destinam a espíritos jovens, ainda manipuláveis e provavelmente, pouco críticos.” (CASSIANO, 2007, p. 20). A estudiosa, no entanto, reconhece que a avaliação dos livros didáticos apresentou ganhos para o país – na medida em que houve a consolidação do PNLD –, mas que o programa brasileiro ainda deve ser analisado com ressalvas.

Pelo apresentado até o momento, devemos avançar na análise do papel do Estado na proposição, promulgação, controle e fiscalização de políticas e programas relacionados ao LD. Ainda importa destacar o aspecto da relevância para a política educacional que o LD carrega. Tal importância faz dele – apesar de outras possibilidades didáticas existentes – um recurso subsidiado por um programa governamental – o PNLD – e, com isso, sendo foco de diversas e divergentes opiniões sobre sua adoção e utilização. Oliveira (2006, p. 3) expõe: “Assim sendo, percebo a importância da análise dos livros didáticos que, em seu aspecto político e cultural, reproduzem e representam os valores da sociedade em relação a sua visão de mundo.” O mesmo estudioso destaca ainda: “[...] o livro didático é apenas um dos elementos que integram o processo educacional e que, para todas as expectativas de uma nova formação fundamentada na busca da compreensão da diversidade humana, faz-se necessário a ressignificação do sistema educacional.” (OLIVEIRA, 2006, p. 87).

Aqui é necessário a enfatizarmos a relação entre LD e política educacional no sentido amplo, chamando a atenção para o vasto espectro de autores que se debruçam sobre esse tema. Neste sentido, salientamos as contribuições significativas de Filgueiras (2011), sobre o papel político do LD na escolarização e na relação de ensino e aprendizagem das disciplinas escolares. Ao analisar os grandes períodos relacionados às políticas nacionais para o LD, com processos de avaliação distintos, reforça as ideias de Choppin (2000), que relaciona a história dos livros didáticos com a história das políticas públicas educacionais. Políticas que em sua prática regulam a produção, o conteúdo e a distribuição desse material, utilizando-o como um instrumento de poder. “A função do LD é transmitir às novas gerações os saberes, as destrezas [...], cuja aquisição é julgada, em campo e em momento dado, como indispensáveis para a perpetuação da sociedade.” (CHOPPIN, 2000, p. 16).

Filgueiras nos chama atenção para a necessidade de reconstruir a política pública para o LD, analisando as regras que o Estado impõe à sua produção nos diferentes contextos

históricos. Ao analisar a história dos processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil, conclui que “[...] é importante identificar a importância atribuída ao LD para a educação escolar. Dessa forma observa-se o significado da atual política do LD.” (FILGUEIRAS, 2011, p. 245). Marques (2010), por sua vez, também faz considerações à ideia de que o LD, nas últimas décadas, ganhou um olhar de destaque e se constitui em objeto de ações governamentais, observando que muitos dos problemas percebidos ao longo da história do LD advêm:

de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente do LD onde, (...) os órgãos federais que respondem pela educação no Brasil, veem, de um lado o professor como um ser que não tem voz; e de outro o LD, como um elemento altamente valorizado, transformado em um instrumento essencial da atividade docente. (MARQUES, 2010, p. 45).

A autora alerta-nos em relação ao o papel do LD diante de diferentes realidades escolares, com sua forma fragmentada, tanto por disciplinas quanto em sua estrutura interna. Considera que esta ferramenta é uma maneira de veicular valores que visam “[...] adaptar o indivíduo à demanda da sociedade de consumo, tornando o professor e o aluno em sujeitos alienados, durante o processo educativo e/ou fora dele.” (MARQUES, 2010, p. 12). Amplia sua reflexão lembrando que a política da educação sofre influências sociais ideológicas sim, mas que é também através da educação que é possível desencadear mudanças, identificando e denunciando conflitos na superação das desigualdades. Para orientar suas ideias, afirma:

É preciso que os professores tenham consciência de que a escola, com seus livros didáticos, já não é a única fonte de informação e de transmissão do conhecimento, mas que a educação hoje ocorre nos mais variados lugares, nos meios de comunicação, nas ruas, nas diferentes instituições. (MARQUES, 2010, p. 103).

Diante das pontuações feitas até aqui, podemos concluir que não há como abordar o tema LD sem contextualizar com a dimensão política, considerando seus elementos ideológicos. Oliveira (2006, p. 9) reforça esta afirmativa quando considera que o LD “[...] tem como marca histórica a falta de neutralidade.” As escolas públicas brasileiras estão vinculadas ao PNLD e devem escolher o LD de acordo com as indicações estabelecidas pelo Guia do Livro Didático, proposto pelo MEC. Por outro lado, na rede privada de ensino as escolas têm liberdade de escolha dos livros a serem adotados, sem a obrigatoriedade de se pautarem pelo menu de obras didáticas que constam no “Guia” do MEC. Faz-se necessário investigarmos se as escolas privadas, ao analisarem o vasto “cardápio” de coleções didáticas, utilizam ou não o

referido guia e se levam em consideração a dimensão política para as suas escolhas. Neste sentido, Ribeiro (2015), ao pesquisar sobre o LD em seu conteúdo direcionado ao docente, acrescenta observações acerca da dimensão política do LD, quando afirma:

O livro didático é um suporte de conhecimentos escolares que são propostos pelos currículos educacionais – nesse aspecto o Estado surge como agente vinculado a produção didática, pois é dele a prerrogativa de elaboração dos currículos nos quais os materiais didáticos se baseiam, bem como é ele que avalia e aprova tais materiais. Por fim, o LD, é um veículo de um sistema de valores, ideologias, e da cultura de uma época. (RIBEIRO, 2015, p. 18).

Há necessidade de uma ampla reflexão com os docentes sobre os processos de análise e escolha destes materiais. Este preâmbulo chama atenção para as razões de a academia centrar seus estudos e investigações sobre o LD na sua dimensão política. Entretanto, o potencial que esta ferramenta possui, ou não, de influir de maneira efetiva na formação continuada de professores ainda é pouco explorada por pesquisadores da área de educação. É justamente nesta lacuna que este estudo busca se inserir, em especial sobre a formação de professores da EI.

Embora o LD seja utilizado por uma gama expressiva de escolas, sua adoção como instrumento pedagógico ainda não é ponto pacífico entre educadores, sendo um assunto que divide a opinião dos docentes em todos os níveis de ensino. Bittencourt (1993, p. 13) sinaliza este dilema quando afirma: “Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado como um obstáculo do aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado.” Contudo, a política do LD tem atendido um número significativo de estudantes brasileiros, sendo o governo o maior comprador desse recurso. Entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica do país. Veja os números no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Dados estatísticos PNLD/2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: FNDE (2020a).

No âmbito do PNLD 2020, foi feita a aquisição completa das obras que atendem aos anos finais do ensino fundamental. Além disso, a distribuição também englobou a reposição integral dos livros para os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a reposição de livros para o ensino médio e para a educação infantil. Para este segmento de ensino, os manuais são para os professores, não havendo exemplar para alunos. Podemos observar o grande investimento financeiro direcionado a esse programa e assim compreender o grande interesse do mercado editorial em atender à política educacional com suas coleções didáticas.

É importante grifar que a utilização de livros didáticos na EI é questionada por vários educadores, que veem neste recurso “[...] uma escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e na delimitação de modos e tempos para que ela ocorra.” (FORMOSINHO, 2007, p. 17). O trabalho do professor seria tão somente desenvolver o que está prescrito no livro, desconsiderando os tempos da infância e espaços em que a criança possa aprender, interagir e construir. No entanto, no que concerne ao grupo de educadores alvo deste estudo – professores de EI – este recurso ainda é pouco utilizado. Além do mais, o LD para uso em sala de aula por alunos deste nível de ensino ainda não é distribuído na rede pública. Contudo, no edital de orientação do PNLD 2022⁹, publicado no Diário Oficial da União, de 21 de maio de 2020, há liberação para que as escolas públicas brasileiras possam solicitar livros didáticos

⁹ O edital completo do PNLD 2022 está disponível em: fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022.

para a pré-escola, o que é entendido como uma medida de democratização do acesso a materiais didáticos.

O Edital também traz as seguintes orientações para que as escolas possam fazer suas solicitações:

Obras didáticas – São destinadas a professores de estudantes matriculados em creches (0 até 3 anos e 11 meses) e a alunos e professores na pré-escola (quatro a cinco anos). O programa vai oferecer o manual do professor, materiais digitais complementares para o professor e para o gestor escolar e o inédito livro impresso do estudante (no caso da pré-escola).

Obras literárias – As publicações, direcionadas ao mesmo público-alvo das obras didáticas, agora vão ter especificação de uso para manuseio dos estudantes ou para que o professor leia para os estudantes. Os livros acompanham material de apoio ao professor, em PDF e em videotutoriais.

Obras pedagógicas – Pela primeira vez, será distribuído um guia de preparação para a alfabetização baseado em evidências. Trata-se de obra de apoio às práticas pedagógicas que auxiliará professores da pré-escola a compreenderem a correspondência entre as evidências científicas nacionais e internacionais e a prática da sala de aula, favorecendo a preparação para a alfabetização e a integração entre os processos educacionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90321

Mais uma vez, observamos o papel do Estado, utilizando-se de estratégias políticas para agregar valor positivo à utilização de livros didáticos, aliando sua adoção à melhoria do ensino. Assim, propomos verificar se esse recurso pode ser pensado como ferramenta estratégica para a formação continuada de professores. É importante assinalarmos se, na realidade escolar, o LD pode ser considerado um elemento mediador nas práticas pedagógicas a serviço de uma ação docente ou não.

Considerando o até aqui dito, queremos enfatizar que a presente pesquisa tem a preocupação de compreender quais são os critérios de escolha para adoção do LD na EI em instituições de ensino que são pesquisadas. Outro ponto relevante verificarmos se está claro para estas instituições, com sua equipe docente, que as escolhas traduzem um projeto de sociedade, uma ideologia, um projeto político. Para avançarmos em nossas considerações, há necessidade de compreendermos com mais clareza a importância do PNLD.

3.2 A importância do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

Neste momento, é pertinente contextualizarmos o elemento chave que orienta a adoção dos livros didáticos pelas instituições escolares brasileiras, o PNLD. A trajetória do LD no Brasil vem sendo acompanhada pelo MEC, que institucionaliza um conjunto de políticas para

avaliação e distribuição dos materiais que guiam o ensino. Ao longo de oito décadas, conforme Batista (2003) e Cassiano (2007), programas em relação ao LD vêm sendo criados e aperfeiçoados.

Para compreendermos o programa do LD na atualidade, é necessário traçarmos um breve histórico de suas mudanças, de acordo com a política educacional em anos anteriores. Para isso, destacamos os marcos significativos dessas mudanças e que estão diretamente ligados à presente pesquisa, conforme disposto no Quadro 3, a seguir.

De acordo com o quadro apresentado, podemos observar que desde a Era Vargas (1930-1945) havia controle sobre os livros didáticos e sobre os sujeitos envolvidos na sua produção, circulação e uso. “Assim, de 1938 a 1985, variadas formas de controle e intervenção incidiram sobre o LD brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1984).” (CASSIANO, 2007, p. 20).

Quadro 3 – Histórico do PNLD

ANO	DELIBERAÇÕES
1937 Estado Novo	Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro.
1938	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
1945	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
1966 Ditadura Militar	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1970	A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidief), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted..
1976	Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidief. Didáticos que propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

1985 Nova República	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: Indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino.
1993/1994	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.
1995	De forma gradativa, volta à universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. São contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	O PNLD é transferido integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em Braille
2002	O PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série.
2003	O PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série com Atlas Geográfico, publicada A <u>Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003</u> , institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).
2004	Para o PNLD 2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos de 1ª a 4ª série, para reposição. O atendimento do Ensino Médio foi instituído progressivamente.
2005	O FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno.
2006	Para os alunos que tem surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve distribuição (escolas de 1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.
2007	É regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA),
2008	No âmbito do ensino médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia.

2009	São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível).
2010	O atendimento à EJA foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA.
2011	Em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos.
2012	Em 2012 foi publicado edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional.
2017	O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários e outros materiais de apoio anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Fonte: FNDE (2020b). Autoria própria (2020).

Nosso objeto de análise se encontra no período a partir de 1985, em um Brasil já democratizado, em que é instituído, oficialmente, o PNLD, o qual apresentou grandes modificações em relação ao programa que vigorava antes, trazendo princípios inéditos de aquisição e distribuição gratuita de livro para os alunos de 7 a 14 anos da rede pública. A política educacional privilegia o LD na busca de uma educação de qualidade.

Holfling (1993) considera a instauração do PNLD como um dos programas que seguiu a lógica da máquina administrativa do Estado brasileiro, porque foi criado como se fosse uma medida realmente inovadora. Mas, na verdade, estava absorvendo outro programa de aquisição e distribuição de LD, já existente, com nova roupagem institucional e com ampliação da estrutura organizacional e do orçamento. Na mesma linha de Holfling (1993), Cassiano (2007, p. 21) argumenta: “Na verdade, era uma estratégia do governo em agregar valor positivo desassociando do Regime Militar (1964-1985), já que nesse momento estávamos na Nova República.”

Nessa conjuntura, a partir de 1985 temos:

O PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2020a, Portal do MEC).

A existência do PNLD também é justificada pela LDBEN, elaborada em 1996, que garante a distribuição de material didático como parte do dever do Estado para com a

educação escolar pública, conforme reza o Art. 4º, parágrafo 8º: “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (BRASIL,1996).

Além das alterações no PNLD (1995), foram implementadas outras medidas de controle curricular: a elaboração de PCNs para todos os níveis e modalidades da educação básica, a criação de sistemas de informação, principalmente advindos dos vários censos educacionais, assim como instituição de sistemas brasileiros de avaliação educacional para todos os níveis de ensino. Estas últimas medidas ficaram sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diante disso, o LD torna-se, assim, elemento aglutinador do currículo nacional, sendo ele parte de uma ampla reforma na educação brasileira no novo momento político e econômico do país. O PNLD, a partir de 1995, assegura a aquisição e a distribuição de LD para as instituições públicas que aderirem ao programa. Assim, o LD é comprado pelo PNLD com previsão de uso para três anos. “Há a cada ano, alternância na compra do MEC. Isto implica que se num ano o governo compra os livros de todas as disciplinas para os alunos de 1º ao 5º ano, no ano seguinte comprará integralmente os livros de 6º ao 9º ano, e no outro ano, o governo fará complementação de matrícula e reposição.” (CASSIANO, 2007, p. 47).

Ao recuperar a história do PNLD, Cassiano (2007) reforça que foi uma ação política que resultou em reformas educacionais que promoveram a implementação da avaliação dos livros didáticos (Governo Fernando Henrique, 1995-2002), assim como pela ampliação desse programa para todos os níveis de ensino. Juntamente com essas medidas políticas, tivemos uma reforma curricular no Brasil, prescrita pelas DCNs e pelos PCNs, em 1996, que passaram a balizar a avaliação do livro escolar comprado pelo governo no PNLD. Em suas conclusões, Cassiano (2007) reconhece que a avaliação dos livros didáticos apresentou ganhos para o país – na medida em que houve a consolidação do PNLD –, mas pondera que o programa brasileiro ainda deve ser analisado com ressalvas. Esse processo avaliativo das coleções didáticas para compor o Guia de Livros Didáticos visa trazer orientações às escolas e suas equipes pedagógicas, para uma escolha mais criteriosa que atenda às expectativas dos docentes. Este documento exerce o seguinte papel:

O Guia de Livros Didáticos é um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica. Além de resenhas e de textos

introdutórios escritos pelas equipes de avaliação de cada componente curricular. (BRASIL, 2020b, Portal do MEC).

Nessa direção, o MEC estabelece alguns procedimentos, orientações e critérios através de publicação de Edital ¹⁰de convocação para que as editoras possam inscrever seus livros para o processo de avaliação pelo PNLD e, se aprovados, compor o Guia dos Livros Didáticos. Alguns procedimentos são estabelecidos:

A Secretaria de Educação Básica do MEC convida universidades públicas de notório saber na análise de livros didáticos, em cada área do conhecimento. Cabe a elas organizar equipes de pareceristas, formadas por docentes da educação básica, com qualificação mínima de mestrado, e pesquisadores e professores universitários, com comprovada experiência acadêmica, didática e pedagógica. Cada obra é avaliada por pelo menos dois pareceristas; caso não haja consenso, ela é submetida a um terceiro. Dependendo dos temas tratados e das especialidades envolvidas, o mesmo livro é submetido a outros pareceristas especialistas em outras áreas do conhecimento.

Nessa avaliação, além dos critérios específicos para cada área, são definidos como critérios comuns de exclusão:

- correção de conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino e aprendizagem;
- coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada;
- adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção;
- observância das características e finalidades específicas do manual do professor;
- respeito a preceitos legais e jurídicos, bem como a princípios éticos necessários à construção da cidadania;
- no escopo desses critérios comuns de exclusão é, também, fator determinante para eliminação de uma determinada obra ou coleção aquela que, nos termos do Edital;
- veicular preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais;
- além disso, é importante considerar que existem os critérios de avaliação específicos das áreas do conhecimento. Estes critérios representam o patamar de qualidade exigido das obras inscritas no PNL. (BRASIL, 2020c, Portal do MEC).

Atualmente, com a homologação, em 2017, da BNCC, ocorre um novo movimento em relação ao PNLD. Neste sentido, o MEC convoca os editores, solicitando a atualização de suas obras didáticas como exigência para seleção dos livros que irão compor o PNLD 2019/2020. Mais uma vez observamos o papel do Estado na tentativa de estabelecer uma organização curricular mais unificada para nortear o ensino e a aprendizagem, sem o LD perder o caráter de elemento aglutinador do currículo nacional.

¹⁰ Edital completo em Brasil, 2020c.

3.3 Como é escolhido o LD que vai para a escola?

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC, contando com a participação de comissão técnica específica, esta integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Os especialistas elaboram pareceres sobre as obras inscritas no programa e, se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A partir de 2019, além de *softwares*, jogos e outros materiais, o PNLD passou a distribuir livros do professor para educação infantil e educação física, áreas que ficavam de fora. As obras trazem orientações e atividades que o docente pode utilizar para preparar a aula. O processo de escolha do LD envolve duas etapas: a análise das obras aprovadas pelo MEC disponíveis no Guia do PNLD e o registro das coleções escolhidas pelo corpo docente de cada escola.

Em suma, de acordo com Cassiano (2007), a implementação oficial da avaliação dos livros didáticos e a elaboração do guia para orientação às escolas e docentes se pautam por determinados princípios, como os citados abaixo. Entretanto, chamamos a atenção na escrita da autora que aponta para a desqualificação do docente para a escolha dos livros didáticos e a relação desta desqualificação com os propósitos do Guia de Orientação:

Além de assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e inconsistências metodológicas, cumpre também outros papéis, porque além “da difusão da Reforma Curricular também legítima, na medida em que a avaliação foi instituída em função da questionável qualidade dos livros comprados anteriormente, devido à desqualificação do docente, incapaz para escolher seu livro de uso. (CASSIANO, 2007, p. 59).

3.4 Como é o processo de escolha do LD pela escola?

As escolas brasileiras inscritas no PNLD têm acesso ao guia de forma digital e recebem as seguintes instruções:

Este Guia Digital é o documento oficial, disponibilizado pelo Governo Federal para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras. Leia-o com atenção. O Guia contém as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios, o modelo das fichas avaliativas e a equipe responsável pela avaliação pedagógica. Durante o período de escolha, também é possível visualizar a íntegra dos manuais do professor por meio de chave de acesso fornecida ao diretor ou diretora de cada escola no sistema PDDE Interativo. (BRASIL, 2020d, s/p.).

Além disso, são apresentadas orientações sobre o registro da escolha, modelo de ata para as reuniões da sua escola, informações sobre acesso ao sistema de escolha e também sobre o acompanhamento da distribuição dos livros.

A escolha do livro didático, baseada neste Guia, se dá em dois momentos: Primeiramente, cada escola deve realizar reuniões com a participação de todos os professores para análise e definição conjunta das obras a serem adotadas. É a participação efetiva e o direito a voz das professoras e professores na escolha do livro didático que garante aos estudantes brasileiros o acesso a materiais adequados à sua realidade e às propostas pedagógicas da sua escola. O segundo momento é o registro das obras escolhidas no sistema PDDE Interativo/SIMEC. O acesso ao sistema é feito por meio de senha pessoal e intransferível do diretor ou diretora da sua escola. (BRASIL, 2020d, s/p.).

Após estas considerações apresentadas em relação ao PNL, fica evidenciado que o governo é o maior comprador nacional das editoras de didáticos, que passam a ter seus livros inscritos e analisados, como bem observa Cassiano (2007, p. 82): “[...] à luz do crivo da avaliação oficial, que tem seus critérios específicos, qual delas investiria numa proposta pedagógica diferente da rede pública?” Mas como esse processo de escolha do LD, apesar das orientações governamentais, se dá no espaço escolar? Quais os critérios de escolha, já que cada unidade escolar tem uma realidade e um público específico? Qual o lugar do LD no papel docente? Como as escolas da rede particular encaminham seus processos de escolha do LD?

Esses questionamentos ganham sentido com nossa proposta de trabalho e a preocupação em delimitar o grupo a ser analisado: professores de EI que possuem formação acadêmica em pedagogia e que utilizam LD. Este grupo de profissionais, de acordo com a legislação, são uni docentes e responsáveis por ministrar disciplinas alicerçadas nas diversas áreas do conhecimento, como linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Agora passamos a tratar de estudos de teóricos que se propõem a analisar o LD nas suas mais diversas funções e papéis. Nesse sentido, o suporte de pesquisadores que investigam as diversas facetas do LD é essencial para maior clareza na busca de informações. As delimitações apontadas, e que caracterizam o grupo a ser pesquisado, tornam patente que o

LD possa ser entendido como um elemento que chama a atenção, e, por conseguinte, investigar o seu papel e concepção na rotina dos professores que o utilizam neste nível de ensino é importante.

3.5 Aproximações teóricas – usos e funções do LD

As práticas escolares em espaços e tempos diferenciados trazem no seu cotidiano a utilização de livros didáticos. Este recurso é tido como um instrumento didático que articula enfoques ideológicos, educacionais, metodológicos e conceituais. Assim, constatamos que alguns pesquisadores se debruçaram em estudar o LD, trazendo para discussão o seu uso e seus conteúdos. Os estudos de Freitag, Mota e Costa, (1987) trazem contribuições que elucidam nosso olhar para uso deste recurso, apresentando três categorias de usuários ou consumidores do LD: “O Estado, que compra os livros, o professor, que o escolhe e o utiliza como instrumento de trabalho em suas aulas, e, finalmente o aluno.” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 79).

Munakata (2002), no entanto, diferentemente dos autores supracitados, põe ênfase na leitura do LD. Em sua concepção, o livro-texto carrega em sua própria estrutura sua identidade, podendo ser definido na relação entre professor e aluno, relação essa estabelecida como de poder, mas que pode encaminhar interesses diversos de leitura. Conforme o autor:

Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes, aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro. (MUNAKATA, 2002, p. 579).

Entretanto, entendemos ser importante analisar o LD também a partir de elementos exteriores a ele, e não apenas por meio de uma análise que suporta sua ênfase apenas em elementos intrínsecos ao próprio livro, como leitura/uso na percepção de Munakata (2002). Assim, visando elucidar o ponto de vista que nos acompanha, lançamos algumas considerações em relação às três categorias apontadas por Freitag *et al.* (1987) e as suas influências sobre o LD.

a) **O Estado**

Em relação ao papel do Estado, já abordamos no decorrer do texto a “política educacional do LD”, com a descrição dos programas implementados para adoção desse

recurso pedagógico pela rede pública de ensino. Observamos que o LD, ao longo dos anos, tem sido alvo de decretos, leis, iniciativas e ações governamentais, com o enfoque de garantir uma política de regulamentação desse recurso didático. Nosso estudo tem observado o grande número de investigações centradas na política educacional do LD e nos programas relacionados a sua produção editorial, avaliação pelo PNLD e sua distribuição.

b) O professor

Corroboramos com os autores quando sublinham que há necessidade de investigações sobre o uso do LD em relação aos professores e alunos. Freitag *et.al* (1987) nos chamam atenção do papel dos professores neste processo em que dois polos merecem investigações: o critério utilizado pelos docentes para avaliação e escolha dos livros e como é a atuação dos professores com o LD em sala de aula.

Em relação aos critérios de avaliação e escolha das coleções didáticas pelos professores, sabemos que as escolas da rede pública de ensino, e que pertencem ao PNLD, são orquestradas por protocolos determinados pelo MEC, pois somente poderão ser avaliadas e analisadas as coleções que estiverem inscritas no Guia do Livro Didático. Contudo, não sabemos se as escolas, com suas equipes docentes, em sua maioria, cumprem os protocolos enviados ou se utilizam outros critérios para análise e avaliação dos livros a serem adotados. Ainda há outras incorrências nesse processo: “[...] há vários relatos de casos em que o professor não participa do processo de escolha do LD. Isso porque, muitas vezes, o professor que trabalha em duas ou mais escolas, não consegue estar presente em todas elas no momento da escolha.” (PERRELLI; LIMA; BELMAR, 2013, p. 251).

Em alguns casos, a escolha do LD parte dos órgãos gestores, e não dos professores. E há situações também em que

[...] as redes estadual e municipal entram em acordo sobre a escolha de uma única coleção. Isso é justificado pelos gestores como forma de garantir a unificação das obras distribuídas nas redes escolares, evitando, assim, transtornos em casos de transferência de alunos, de aumento de número de vagas e da manutenção do acervo da reserva técnica. (PERRELLI; LIMA; BELMAR, 2013, p. 252).

Os autores ainda destacam, nesse processo de avaliação para escolha do LD pelos professores, o posicionamento de alguns docentes que julgamos legítimo, já que as argumentações utilizadas são reais no universo escolar. Assim muitos professores

[...] se sentem impotentes nesse processo e julgam que é inútil gastarem seu tempo com discussões sobre o LD que mais lhe convém. Os professores gostariam de ser participantes ativos do processo de seleção do LD, de poder analisar com mais rigor

os livros didáticos. A falta de condições para que isso ocorra contribui para que ele continue optando por livros de autores já conhecidos e adotados em edições anteriores. (PERRELLI; LIMA; BELMAR, 2013, p. 252).

Essa mesma preocupação é demonstrada nas investigações de Cibele Santos (2007), onde a manifestação dos professores se volta para a falta de organização das instituições para conduzir o processo de escolha do LD. Um grupo de docentes denuncia que esse processo não é democrático, onde alguns professores influenciam outros sem uma reflexão crítica e sem “[...] o envolvimento coletivo de todos os professores nas definições das obras” (SANTOS, 2007, p. 122). As considerações realizadas pelos professores também demonstram elementos privilegiados para a escolha do LD, como a presença de critérios relacionados a conteúdos de ensino, às metodologias, mas também dos “[...] critérios que não acompanham a lógica dos avaliadores (relacionados a conteúdos de ensino, métodos e valores).” (SANTOS, 2007, p. 123).

Outra questão denunciada pelos professores em relação à escolha do LD diz respeito ao envio das coleções didáticas pelo MEC. Atestam que nem sempre os livros selecionados durante o processo do PNLD são os enviados para escola. Diante disso:

Essa manifestação dos professores representa em certa medida, o descrédito na forma em que atualmente ocorrem os processos de seleção, podendo, ainda, indicar uma estruturação existente no interior da escola em que o pedagogo faz uma pré-triagem das obras, faz uma análise superficial do Guia e alguns casos ainda, define os LDS a serem utilizados. Identifica-se, contudo, que o mesmo não tendo o envio dos livros correspondido à escolha dos professores, estes passaram a utilizar e trabalhar em sala de aula aquelas obras efetivamente enviadas. (SANTOS, 2007, p. 129).

Vemos, nesse sentido, que apesar de todos os entraves e controvérsias para o processo de escolha do LD, cabe ao professor a decisão de aproveitamento e utilização pedagógica desse recurso, que poderá assumir diferentes formas de acordo com sua escolha: um manual que indica o norte a seguir, um conjunto de textos e atividades que visam fortalecer o conteúdo apresentado, um manual de apoio na construção do planejamento, uma fonte de consulta e atualização. Sobretudo, sabemos que o LD é um recurso culturalmente utilizado na prática docente e reconhecido pelas famílias, além de ser o único recurso que todos os alunos têm acesso.

Diante do exposto até aqui, é necessário pontuar que as escolas da rede privada de ensino têm liberdade de escolher suas coleções didáticas, independentemente do Guia de Livros Didáticos. Cada instituição escolar encaminha esse processo de acordo com as orientações da equipe pedagógica e com critérios próprios.

Outro polo de análise, levantado por Freitag *et al.*, é a atuação dos professores com o LD em sala de aula. Devido a sua complexidade, é ponto de divergências entre os docentes das diversas áreas de conhecimento. A pesquisa realizada por Santos (2007) demonstra que o LD é utilizado pela maioria dos professores para introduzir o conteúdo a ser estudado ou para reforçar o que está em estudo. Assim, “[...] diferente do que propõe grande parte dos autores das obras didáticas, os professores não seguem a organização prevista e a rigidez trazidas nesses manuais, fazendo adaptações ao livro e montando atividades complementares, estabelecendo uma sub-autoria desse material.” (SANTOS, 2007, p. 131). Os elementos estudados nesta pesquisa demonstram ainda, que apesar da maioria dos professores valorizarem o LD, identificam dificuldades e limitações para trabalhar com esse material, sinalizando como problema a utilização de um livro único para a mesma disciplina, pois nem sempre a coleção adotada atende adequadamente a todas as séries. As análises feitas por Santos (2007) ainda indicaram que, para os professores, o LD tem valor, mas não se constitui no principal e único elemento de seu trabalho em sala de aula.

Diante dessas considerações, reafirmamos a nossa crença de que a utilização do LD deve promover uma reflexão no fazer docente, onde tornar o livro eficiente ou ineficiente vai depender da maneira de como o professor vai utilizá-lo no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, é o professor quem determina sua ação pedagógica.

c) **O aluno**

Nesta categoria, diante do trabalho apresentado por Freitag *et al.* (1987), gostaríamos de destacar que atualmente todos os alunos da rede pública têm acesso a livros didáticos, por intermédio do PNLD. Para os pesquisadores, há necessidade de mais estudos de como os alunos utilizam esse recurso e quais os efeitos do LD sobre o seu desenvolvimento e, em especial, sobre a sua consciência em relação aos problemas veiculados pelos livros. Outra consideração que se faz pertinente é que esses materiais são feitos para atender à política educacional com as legislações vigentes, com publicações muitas vezes distantes das realidades dos alunos, com atividades pouco estimulantes e abordagens ideologicamente tendenciosas. O aluno, enquanto usuário e consumidor desse material, necessita de mais investigações.

Entendemos que a presença do LD nas escolas públicas brasileiras é promovida por programas e ações governamentais, que atuam como uma maneira de garantir uma política educacional comprometida com a educação de todas as crianças e jovens. No entanto, há alguns pontos de tensão entre os professores em relação aos processos de escolha e uso desse recurso.

3.6 As quatro funções do livro didático segundo Choppin

Até aqui fizemos considerações sobre a escolha e uso do LD, apresentando alguns pontos de tensão e outros pontos que pensamos necessitar de mais investigações. Para além disso, acreditamos poder trazer mais elementos para ampliar o diálogo com outros estudos acerca do LD. Sendo assim, destacamos os estudos de Choppin (1948-2009), que em suas investigações assinala o descaso dos bibliógrafos e amadores de livros pelas coleções didáticas e o pouco *status* que elas possuem. Para ele, os “[...] livros escolares participam do universo do cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida que transcendem a clivagem entre as gerações.” (CHOPPIN, 2002, p. 6). Nesse sentido, as coleções didáticas possuem menos valor, visto que são produzidas atualmente em grande quantidade em muitos países, favorecendo o mercado editorial, sendo menos oneroso e, portanto, menos valorizado. Assim, acrescenta:

Se a história das edições didáticas só tem sido abordada recentemente, a despeito do peso econômico considerável do setor, é certamente porque os livros didáticos, desprezados por muito tempo pelos bibliógrafos e bibliotecários, acenderam apenas tardiamente ao status de livro. Mas é também porque encontramos muitas dificuldades, exceto talvez no período mais recente, em delimitar com exatidão esse setor de atividade (CHOPPIN, 2004, p. 563).

Outro ponto assinalado por Choppin (2002), e que deve ser considerado, é que o LD é uma mercadoria perecível, perdendo o valor de mercado quando há mudanças na legislação, implementação de novos programas, mudanças de metodologias, passando a ser objeto de consumo pedagógico. O autor vê nos manuais didáticos uma fonte histórica, um dispositivo de memória da educação, rica, privilegiada e complexa, para estudo dos historiadores¹¹. Um objeto complexo dotado de múltiplas funções, muitas vezes despercebidas, e que cada um de nós tem um olhar parcial para este recurso, de acordo com a posição que ocupamos no contexto educativo. Nesta perspectiva, acredita que o olhar de um historiador da educação, com seu esforço em se manter distanciado do seu objeto de estudo, livre de contingências, sem polêmicas, poderá distinguir, pela riqueza e pela multiplicidade de olhares, as diversas facetas do livro escolar. Segundo ele, “[...] depositário de um conteúdo educativo, o manual¹² tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados

¹¹ Sobre a questão do livro didático e os historiadores da educação, ler CHOPPIN (2009).

¹² Choppin (2009) utiliza “manual escolar”, “livro de classe”, ao se referir ao livro didático.

indispensáveis à sociedade para perpetuar-se.” (CHOPPIN, 2002, p. 14). Assim, para o autor, o LD é um objeto cultural complexo onde se constituem referências que permitem ao historiador reconstituir canais de propagação das ideias e as vias de circulação de capitais.

O LD é um lugar de memória. Contudo, em seu trabalho, Choppin observa que ainda temos um caráter recente neste campo de pesquisa, onde as “[...] edições didáticas constituem-se essencialmente de artigos (geralmente capítulos de livros), publicados em revistas ou livros, sites (nos últimos tempos).” (CHOPPIN, 2004, p. 549). Há carências de bibliografias especializadas com este tema, já que existe uma multiplicidade de abordagens possíveis, onde se torna difícil abarcá-las em seu conjunto. Para Choppin (2001), a concepção de um livro didático inscreve-se em um âmbito pedagógico específico e em um contexto regulador. Dentre suas contribuições destacamos ainda a ideia de que o LD deve ser lido e entendido como um objeto planetário, com seus satélites, ou seja, junto com seus materiais de apoio como cartazes, DVDs, cadernos de exercícios, guias para o professor e outros instrumentos.

Em efeito do anterior, os estudos históricos, segundo Choppin (2004), apontam que os livros didáticos assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções. Sendo assim, seus estudos revelam quatro funções essenciais atribuídas ao LD, com a ressalva de que estas podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época de sua produção e consumo, as disciplinas abordadas, os níveis de ensino e os métodos e as formas de utilização. Assim, as funções concernentes aos livros didáticos seriam referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. Eis a descrição dessas funções:

1. Função referencial – também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é, então, apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental – o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc.
3. Função ideológica e cultural – é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental – acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia. Supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Estas funções descritas por Choppin, sobre análise do LD em relação ao ambiente escolar, auxiliam-nos sobremaneira na medida em que possibilitam observar qual ou quais funções o professor participante da pesquisa compreende como sendo papel do LD. Esta perspectiva vem contribuir com uma visão sistêmica do entendimento do professor em relação a essa ferramenta. Entender o LD desta forma – como uma unidade que forma sentido apenas se for percebida como um conjunto que dispõe de elementos que gravitam em torno de si –, amplia a perspectiva desta pesquisa, abrindo a possibilidade de procurarmos entender a leitura que o professor faz do material didático – se possui uma percepção unitária para o seu planejamento ou se, ao contrário, se utiliza de maneira parcelada das partes constantes no LD. Não sabemos se isso ocorre realmente no planejamento do professor que utiliza o LD. Segundo Munakata (2007, p. 144), “[...] o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram.” A percepção de Munakata abre caminho para uma interrogação: as diversas formas de o professor interagir com o LD são capazes de influenciar na visão sobre as potencialidades e o papel do LD como instrumento importante de formação continuada?

Enfatizamos a influência do LD, tanto na formação de conceitos sobre a realidade como na maneira de agir de alunos e professores, estes pressionados para utilização de livros didáticos “[...] para cumprir os desejos, atender os interesses e a ideologia de um sistema imediatista e muitas vezes desumanizador, no sentido de preparação para o mercado de trabalho e para atendimento das demandas de uma sociedade votada para o consumo, objetivando a reprodução do *status quo*.” (MARQUES, 2010, p. 13). Há necessidade de discutirmos e ampliarmos as pesquisas sobre a função do LD nas instituições escolares, de maneira a termos dados sobre o processo de alienação com o uso desse material, a partir do fato de que ele “[...] impede uma formação mais abrangente e crítica dos alunos ou acomodam o professor em seu planejamento diário, seguindo e reproduzindo as propostas pedagógicas dos livros” (MARQUES, 2010, p. 13). Estudos esses contribuirão de maneira significativa

para a reflexão das equipes docentes no processo de escolha e na utilização consciente do LD em sua prática docente.

3.7 LD na educação infantil

A adoção de livros didáticos na EI é recente e ainda uma opção da rede privada de ensino, com coleções de editoras reconhecidas nacionalmente e de grandes redes educacionais de materiais didáticos. Observamos esta utilização de uma maneira tímida na EI, apesar da pressão do mercado editorial no oferecimento de livros com apelos diversos. Contudo, algumas escolas utilizam esse recurso para as crianças de dois a cinco anos em seu cotidiano escolar. Relembramos da intenção de adoção de LD para EI para as escolas públicas brasileiras, já proposto no Edital PNLD 2022.

Sabemos das particularidades desse nível de ensino, que ao longo dos anos conseguiu assumir um lugar indispensável na educação básica brasileira, através da legislação e de novas definições de creche e pré-escola, pelo critério da faixa etária e do reconhecimento da criança como cidadã provida de direitos. Neste sentido, há opiniões diversas sobre o uso desse recurso para este nível de ensino, com a preocupação de termos um recurso didático que respeite e considere os tempos e espaços das crianças, onde a interação, a brincadeira e a criatividade sejam elementos significativos para a formação humana.

Sendo assim, é necessário buscarmos a respostas para as seguintes questões: Qual é o lugar do LD para os professores da EI que o utilizam? O LD, com suas atividades e orientações, tem potencializado o trabalho, a formação continuada e o estudo desses professores? Nessa perspectiva, Carlos Silva (2013) considera que o LD, em muitas atividades e situações, não é apenas um recurso que auxilia o professor, mas passa a ser a própria aula. Ou seja, qual a função real e ideal do LD para o professor? Contudo, há investigações significativas, não com as respostas de forma direta em relação aos questionamentos acima, mas com pesquisas que nos aproximam desse nível de ensino e da discussão do LD para a EI.

Destacamos, aqui, a pesquisa realizada por Fernandes (2017), que analisa as atividades contidas em uma determinada coleção didática para crianças de cinco anos, utilizada em uma instituição paulista. Suas conclusões remetem a preocupações em relação às atividades propostas no LD analisado e a concepção de ensino e aprendizagem que está por trás dessas atividades: “[...] é necessário trabalhar práticas com as crianças e não somente registros de

atividades (...) muitas atividades partem do professor e não da criança como protagonista.” (FERNANDES, 2017, p. 7).

Outra investigação sobre o processo de escolha do LD na EI é demonstrada no trabalho de Giesta (2007), onde questiona o lugar do docente – no caso, de língua inglesa – que utiliza LD nesse nível de ensino. Sua preocupação começa com a relação que o professor estabelece de seu planejamento com adoção de um LD. Afirma: “A adoção de um livro didático, criteriosa ou não, tem feito com que o mesmo acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, condicionando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina.” (GIESTA, 2007, p. 10). Diante disso, dependendo da formação do professor que o utiliza, esse recurso didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Nesse sentido, Giesta (2007, p. 11) defende “[...] que a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer do livro instrumento de aprendizagem.”

Outra reflexão trazida pela autora, com relação ao processo de escolha do LD na EI, é que esse procedimento de análise demanda do professor conhecimentos de várias áreas e que esta escolha não é uma atividade simples – é uma ação que reforça a posição de sujeito do professor em todas as atividades que constituem sua tarefa docente. Giesta (2007) conclui reforçando a ideia de se ter um professor bem fundamentado e consciente daquilo que se tem que ensinar. Neste caso, o LD será utilizado como recurso de ensino. Portanto, pode ser um desencadeador de ações e um instrumento de autoformação do professor que se dispuser a questionar seus pressupostos teóricos, suas proposições didáticas e as formas que poderá recorrer para torná-lo parceiro no “diálogo” com as informações que veicula. (GIESTA, 2007, p. 160).

Nesse contexto, diante das várias considerações a respeito da utilização do LD na EI, faz-se necessário conceituarmos teoricamente o que seja LD: um instrumento impresso bastante familiar, difícil de defini-lo quanto à função que exerce ou deveria exercer em sala de aula. Tomaremos como referência Lajolo (1996), que conceitua LD como um conjunto de materiais do aluno e do professor, utilizados pela escola como instrumento no processo de ensino e aprendizagem e de formação. Afirma ainda: “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.” (LAJOLO, 1996, p. 4). Entretanto, o curso que este trabalho segue é o de buscar a voz do professor e, nesse sentido, a pergunta que nos fazemos é: Qual é o conceito de LD dado pelos professores que o utilizam? Assim, o estudo das relações entre os professores e os livros didáticos supõe atenção e investigação. É

necessário compreender qual o papel dessa ferramenta no cotidiano do professor da EI, que concepção esses professores têm sobre sua utilização nesse nível de ensino, que tem suas particularidades, políticas e diretrizes próprias.

Neste capítulo, fizemos um giro sobre a política educacional do LD, demonstrando o processo cronológico dos programas nacionais para atendimento às escolas públicas, com as orientações e instrumentos utilizados para que as equipes docentes escolham os livros didáticos. Colocamos no cenário os principais atores de interesse na utilização do LD – o Estado, o professor e o aluno, cada ator com seu papel.

Chamamos a atenção para a atuação do professor no processo de avaliação e escolha desse recurso e o papel do LD para esses profissionais. Na busca de uma compreensão sobre as múltiplas funções do LD para os docentes, recorremos às ideias de Choppin, que descreve quatro funções relacionadas a esse recurso. Acreditamos que essas quatro funções tiveram grande potencial para conduzir nossa análise na pesquisa com os professores de EI. Por fim, tecemos considerações sobre a adoção de LD neste nível de ensino, evidenciando as poucas investigações realizadas, mas com algumas reflexões importantes nos trabalhos que foram localizados com esse tema.

Diante do contexto proposto até aqui, onde acreditamos ser o professor o protagonista na escolha, na utilização ou não do LD, cabe-nos centrar nossa atenção também na formação dos professores.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aqui adentramos no terceiro ponto de nosso trabalho, trazendo para o debate questões em torno da formação de professores. Neste capítulo, suscitamos reflexões e considerações de alguns estudiosos dessa temática, destacando-se a formação continuada de professores, considerando que seus saberes ocorrem de diferentes origens, distintos lugares e tempos percorridos.

Procurando transitar por uma trajetória que carrega um histórico dos principais conceitos e condicionantes temporais no que tange à formação continuada de professores, nos reportamos, de início aos anos 70 do século XX, quando o perfil socioeconômico do profissional docente passou por uma inflexão, fruto da expansão do público que passou a frequentar a escola no Brasil. Na continuidade, discutimos questões – sempre atreladas aos contextos sociais que as originaram – que mudaram as perspectivas de análise sobre o que deve ser considerado essencial para formar o educador. Por fim, discorreremos sobre o que reza a legislação no que tange às necessidades de formação do professor de EI.

4.1 Formação de professores no Brasil

A formação de professores está na pauta da educação brasileira e é tema de debates e discussões com a preocupação de uma profissionalização docente. Há um chamamento para uma reflexão e ação destes profissionais sobre sua formação e sua atuação, buscando o equilíbrio entre conhecimentos pedagógicos e os conteúdos destinados ao seu fazer pedagógico. Contudo, historicamente percebemos que esse tema tem sido alvo de investigações, apontando o contexto em que aflorou a necessidade de investir na formação docente. Assim, trouxemos para nossa reflexão, inicialmente, investigações sobre a formação de professores e sua relação com o LD, recurso este que é um dos pilares de nossa pesquisa.

Sendo assim, tivemos amparo na pesquisa realizada por Cristiana Silva (2012), que faz um resgate temporal da preocupação com a formação docente. Mostra que isso ficou evidenciado a partir da década de 1970, após o processo de democratização do ensino, ou seja, quando aconteceu o acesso à escola pública de um maior número de alunos, alterando o perfil econômico e cultural das instituições escolares. A autora tece as seguintes considerações sobre este período:

Foi aí que começaram a surgir questionamentos a respeito da formação e da prática docente. A necessidade e urgência da quantidade de professores estavam pressionando a preocupação com a qualidade do ensino. Nessa época, as discussões sobre a formação de professores estavam em estágio inicial. Os docentes eram concebidos como aqueles que deveriam organizar os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, as avaliações. (SILVA, 2012, p. 57).

Nesse contexto, podemos perceber uma formação massificada de docentes, onde o magistério não é exercido mais pelas moças de classe média alta com sólida formação cultural, mas por setores mais pobres da população que veem no magistério uma possibilidade de ascensão social. Com esta nova realidade, gostaríamos de sublinhar que o LD se aproveita desse cenário para se fortalecer como um instrumento de apoio e ajuda a esse profissional (BATISTA, 1999). É esperado que o professor domine as técnicas de transmissão do conhecimento, e essa ferramenta contribui para esse fim, como afirma a pesquisadora:

Nesse momento, os docentes acabam se vendo numa crise de identidade por verem nos estudos sobre a prática do professor que sua profissão é reduzida a um conjunto de competências técnicas, tendo o profissional e o eu social separados. Por outro lado, novos olhares procuram entender o trabalho do professor a partir de uma abordagem que vai além do saber acadêmico, na tentativa de articular práticas sociais e profissionais com as realidades educativas e do cotidiano escolar. (SILVA, 2012, p. 61).

Mas foi na década de 1980 que a discussão sobre a formação de professores se intensificou, em decorrência das críticas dos professores em relação aos cursos de “reciclagem” para professores de 1º e 2º graus ofertados pelas instituições de ensino superior. Recorremos, novamente, à autora, visando reforçar os argumentos acima:

Segundo os professores, esses cursos eram insuficientes e não se pautavam em suas necessidades. Essas críticas eram pertinentes uma vez que, segundo Pereira (2000, p. 19), “as reflexões sobre formação continuada do professor contribuem para a compreensão de que a formação desse profissional não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se em serviço.” (SILVA, 2012, p. 61).

No final dessa década, o cenário nacional foi mudando e essas mudanças repercutiram amplamente no pensamento educacional e no que se produzia a respeito da formação de professores. De acordo com Pereira (2000, p. 40), “[...] nesse cenário, privilegia-se [...], a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa na ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.”

Assim começam os anos da década de 1990, com a defesa da formação do professor investigador, que deveria articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, além de reflexão e ação didática. Intensificava-se a busca pelo conhecimento da natureza da ação pedagógica com vistas a construir mecanismos para a formação de professores. Ressaltamos, com apoio em Cristiana Silva (2012, p. 62) que, “[...] esse fato tem levado estudiosos a pesquisarem e aprofundarem suas discussões acerca dos níveis de conhecimento dos docentes.” A autora, também faz menção ao LD e sua relação com o fazer pedagógico e a contribuição dele para a formação de professores, mostrando que os livros didáticos têm concepções distintas de ensino. Assim sendo, para assegurar uma formação através desta ferramenta, os docentes necessitam de conhecimento teórico sobre os conteúdos propostos no material para fazerem escolhas pedagógicas, durante sua utilização, que os conduzam a novas aberturas e ao distanciamento de situações e práticas pedagógicas estagnadas e pré-estabelecidas.

Outro trabalho que gostaríamos de destacar sobre formação de professores foi realizado por Mota (2015), que sinaliza a necessidade de se criar momentos e espaços para estudos e reflexões dentro da escola e para além dela. Afirma que:

Além de fomentar e ampliar o contato com a universidade e suas múltiplas atividades de formação, a escola deve também procurar e/ou estimular o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de estudos e pesquisas com a universidade e seus respectivos pesquisadores, para que com base na realidade da escola, dos alunos e professores, possa-se construir propostas de investigação e intervenção dentro do ambiente escolar. (MOTA, 2015, p. 37).

O autor reconhece, em sua pesquisa, que algumas coleções didáticas têm potencial para ampliar o conhecimento do professor. Após analisar duas coleções didáticas de geografia, observa que uma coleção em especial oferece recursos midiáticos aos professores como ferramenta complementar ao livro didático, e que estes recursos favorecem a formação e a atualização do professor dessa disciplina. Em suas conclusões, reafirma: “Que há necessidade de um posicionamento seguro e competente do professor em relação ao livro didático para extrair deste os elementos necessários para melhorar seu aprendizado profissional e sua prática docente.” (MOTA, 2015, p. 150). Contudo, reforça a aproximação do professor com as pesquisas e publicações acadêmicas como sendo essenciais para sua formação continuada.

As pesquisas de Silva (2013) também fazem menção à formação dos professores, salientando que a falta de uma boa formação acadêmica produz uma dependência do professor em relação ao LD, transferindo para esse recurso didático uma responsabilidade que é do

docente. Retoma a importância da qualificação docente: “O caminho mais prudente a ser seguido em busca de uma educação de qualidade e para todos é qualificar os principais atores desse processo, isso significa profissionalizar o docente, oferecendo-lhe uma melhor qualificação, remuneração compatível e autonomia de decisões.” (SILVA, 2013, p. 76). O autor entende que a identidade profissional do docente é parte da solução para uma educação de qualidade. Em suas conclusões, constata que os docentes reconhecem o LD como um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem. Em efeito, os professores necessitam ser capacitados para que tenham uma postura crítica e argumentativa sobre suas escolhas, ao participarem da seleção dos livros didáticos.

Sabemos das tensões e descompassos de natureza econômica, social e política que sempre são postas como entrave para um projeto efetivo de formação docente. Contudo, há necessidade de uma “revolução” nessa área, envolvendo uma transformação radical no campo do conhecimento e das práticas pedagógicas, “[...] ou não será uma revolução”. (NÓVOA, 2015, p. 14). Nesse sentido, inserimos, em nossa reflexão, autores que trazem uma perspectiva de ações transformadoras ou “revolucionárias”, em um sentido genérico e abrangente, em suas concepções sobre a formação continuada de professores. Pensadores que trazem para o debate a valorização do conhecimento do docente nos diversos espaços de formação, visando a construção de mudança de forma colaborativa.

Diante disso, temos que considerar que pensar em formação docente atualmente é um grande desafio frente ao contexto de novas legislações e orientações, que esperam, com isso, grandes reformas educativas. Sendo assim, é necessário “[...] pensar a formação de professores em nosso século e também pensar que ela é um processo amplo e que deve adequar-se às mudanças da prática pedagógica exigidas pela sociedade do conhecimento” (KRETZMANN; BEHRENS, 2010, p. 187). Com essa perspectiva, O contexto educacional contemporâneo exige um professor que tenha conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, onde haja uma verdadeira condição para a formação de valores e exercício pleno da cidadania (GATTI, 2010). Enfim, os docentes têm que se preparar para assumir novas funções, novos caminhos, novos destinos. Endossamos com veemência a expressão de Imbernón (2018, p. 77): “[...] tudo mudará, exceto a mudança. E a formação precisa mudar.” Segundo o autor, uma nova formação deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender, já que a mudança docente faz parte de uma mudança de cultura profissional e que acontece com lentidão. Assim, a formação por si mesma pouco serve se não for unida a mudança no contexto, organizacionais, de gestão e de relações de poder. O desenvolvimento

profissional dos docentes não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho de ensino.” (IMBERNÓN, 2018, p. 77).

Estamos em tempos de grandes mudanças políticas, sociais, econômicas, comportamentais, de avanços tecnológicos, de novos arranjos familiares, valorização do multiculturalismo, da inclusão. Tempos que esperam que o professor tenha novas formas de ensinar e criar, enfim, novas necessidades, tempos de inquietação, mudanças e incertezas. no exercício da sua função. Mas quais foram as circunstâncias de formação acadêmica desse professor para atender a uma nova realidade e contexto? A formação inicial e continuada proporcionou condições para acompanhar as mudanças sociais no mundo contemporâneo e nele poder atuar com inovações educacionais junto aos alunos, visando o desenvolvimento de habilidades e competências? A esse respeito Romanowski (2013) chama a atenção para a necessidade e o papel da pesquisa para conhecer com maior rigor as necessidades de formação continuada do docente, quando diz:

A intensificação da pesquisa sobre a formação docente, embora permita uma maior compreensão das modalidades (cursos, programas), das políticas, das teorias que fundamentam o campo, bem como da própria pesquisa desenvolvida, exige continuidade de aprofundamento das reflexões e estudos. Os dilemas, entraves, fragilidades, condições em que se efetiva a formação e a pesquisa, são desafios tanto para os órgãos do sistema educacional, como para o campo de investigação. (ROMANOWAKI, 2013, p. 496).

Analisando a prática pedagógica de um professor, podemos perceber que por trás de suas ações existe sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo não tendo consciência de concepções e teorias, elas estão presentes em sua atuação. Nesse sentido, os cursos de instituições formadoras de professores ainda procuram fortalecer procedimentos tradicionais, tais como a lógica disciplinar predominante, com consequências no domínio do conteúdo, e a fragmentação do conhecimento, com utilização de informações sem pré-requisitos, dificultando que os futuros professores possam desenvolver sua autonomia pessoal, intelectual e profissional. É possível supor que não se constrói o conhecimento porque não se trabalha rumo a esta construção: daí a formação de sujeitos para a transmissão de conhecimento e não para a construção do saber.

É importante salientar, para as definições deste projeto de pesquisa, as proposições de Nóvoa (2001), que coloca o professor no centro do debate sobre formação continuada. Nesse sentido, o educador é o agente, cabendo à escola a organização. Esse papel central da figura do educador se constitui quando a formação é entendida como uma reflexão sistemática e contínua da prática de ensinar. O estudioso valoriza sobremaneira a prática docente como um

processo fundamental da formação destes profissionais. Tanto é assim que aponta a existência de uma autoformação como parte da construção de uma consciência crítica no percurso do tornar-se professor. Assim, as palavras de Nóvoa (2001), em entrevista à Revista Nova Escola, corroboram a importância do professor no ato de construção de uma espécie de práxis educacional:

Como eu já disse, há dois polos essenciais: o professor como a gente e a escola como organização. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. (NÓVOA, 2001, p. 5).

Por essa visão, a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas educadores, buscando encontrar respostas para os problemas educativos. Nóvoa (2001), por tal entendimento, encaminha a discussão para a necessidade de construir culturas de cooperação, ou seja, ações coletivas no meio do professorado. Enfatiza, no entanto, que o debate sobre a formação de professores é indissociável das políticas de melhoria das escolas e definição de uma carreira docente digna e prestigiada. Nesta perspectiva, as mudanças necessárias não estão no interior de um sistema, e sim na substituição do próprio sistema. Segundo Nóvoa, não se trata de “aprimorar” o existente, mas de se construir o novo.

A aproximação das considerações deste trabalho com as ideias Nóvoa (1992) se dá, em especial, pelo entendimento de que a nossa proposta de compreender a formação continuada do professor deve ser pensada a partir da sua própria voz. Ou seja, o professor se forma na escola. O pesquisador enfatiza que o diálogo constante entre educadores, inseridos no próprio ato de ensinar, forma redes que afirmam o papel docente na construção de um projeto educacional. Sobre isso, destacamos o seguinte trecho:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dê corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 26).

Nóvoa, na conferência de encerramento do I Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 2011,

apresentou quatro propostas para uma revolução da formação de professores: por uma formação de professores a partir de dentro; por uma valorização do conhecimento docente; pela criação de uma nova realidade organizacional; e pelo esforço do espaço público. (ANDRÉ, 2015, p. 96). Esta provocação nos mostra as várias facetas para se repensar ações “revolucionárias” para uma formação docente, não evidenciada somente nos aspectos técnicos desta formação, mas partindo da realidade, considerando a heterogeneidade cultural e social de professores (e alunos). É necessário que as instituições formadoras reconheçam que uma nova formação de professores envolve uma nova epistemologia e um diálogo com situações concretas do trabalho docente. Para que aconteça uma “revolução “na formação docente há necessidade de construir um novo patamar de reflexão e ação.

A partir da exposição de argumentos esboçados até aqui, faz-se necessário definirmos quem é esse professor agente. Em outras palavras, qual a identidade deste protagonista, ou melhor dizendo, quem é o sujeito da pesquisa que estamos construindo? Para tanto, recorreremos a Tardif (2002), que alerta para a importância dos saberes experienciais para a formação do professor. Diz o autor: “[...] os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo a respeito de sua própria formação profissional.” (TARDIF, 2002, p. 55). Esta afirmação conduz à questão da autonomia docente, entendida como uma autoridade desligada de interesses dominantes que deve ser parte, assim como os saberes experienciais, da composição da identidade do educador. Seus estudos se voltam à construção do saber docente, onde enxerga este saber proveniente de um processo de interação com outros saberes advindos de sua formação profissional, relação com colegas e alunos e com os valores da sociedade. Nesse sentido, o ensino se assemelha mais à atividade política ou social do que à mera técnica. A identidade do professor materializa suas marcas com o correr de sua atividade profissional: “[...] ele não faz simplesmente alguma coisa, ele faz alguma coisa de si mesmo, sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade.” (TARDIF, 2002, p. 56-57). Assim, entende o saber docente como um saber plural e heterogêneo e a pedagogia vista de uma forma muito mais próxima de uma práxis do que uma técnica.

Nessa perspectiva, é importante destacar a necessidade de se discutir e repensar a formação docente na atualidade, em função de novos desafios e demandas implicadas no papel do professor e na realidade das instituições educacionais, como as desigualdades, discriminações raciais, de gênero, sexualidade e religião. Diante disso, é essencial ampliarmos a discussão, trazendo outros referenciais teóricos, outros paradigmas, novos princípios,

pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos para esta formação. E é neste sentido que gostaríamos de sublinhar a significativa contribuição do movimento da decolonialidade – integrado por Aníbal Quijano (Peru), Walter D. Mignolo (Argentina), Catherine Walsh (Equador), Néelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia) e Santiago Castro-Gómez (Colômbia), entre outros –, configurando um novo referencial epistêmico. Os estudos promovidos por esse grupo estão mobilizados a analisar os efeitos do processo de colonização da modernidade, principalmente no campo epistemológico. “Trata-se de uma ‘coletividade de argumentação’. [...] É um projeto intelectual e político, chamado de ‘projeto decolonial’.” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 142).

A decolonialidade é entendida como uma corrente que questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico, onde se inicia uma crítica a ele, enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares – margens e fronteiras – e outras concepções do mundo. Mignolo (2017, p. 15) explica:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas. [...] A descolonialidade é a resposta necessária tanto as falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como a violência da colonialidade.

Esta proposta, também conhecida por giro decolonial, está centrada na concepção de que não existe um pensamento universal e, por consequência, uma forma única de classificar o mundo. Ao contrário, defende a importância do conhecimento produzido a partir das margens, das fronteiras, ou seja, por vozes e culturas silenciadas. Em outras palavras, se opõe ao pensamento hegemônico eurocêntrico visto como portador de parâmetro científico universal. Neste ponto, se faz importante aproximar as considerações epistemológicas apresentadas de autores que, como estamos encaminhando nesta proposta acadêmica, compreendem a educação e, mais especialmente a questão da formação de professores, como uma prática e pela constituição de ser esta também um saber interativo.

Assim, recorreremos, como suporte teórico, aos estudos de Catherine Walsh (2013), que nos provoca com a proposta de se repensar uma nova pedagogia, com a necessidade de termos novos princípios, pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e comportamentos. Nesse sentido, é importante destacar que, para a estudiosa, pedagogia vai além da proposta de se pensar em técnica de ensino, mas antes, propõe o entendimento de pedagogias de forma

plural, como práxis sobretudo social e epistemológica, que dá sentido às falas e às culturas de grupos tidos como subalternos, enxergando sua forma de expressão como produção de conhecimento. A autora destaca:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogía sen rumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH, 2013, p. 28).

Há necessidade, nesta visão, de descortinar este novo olhar do professor para um modelo educacional mais inclusivo, uma proposta dentro de uma perspectiva intercultural crítica como forma de uma pedagogia decolonial. Assim, Walsh (2013) afirma que o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência, por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Para a autora, uma ação decolonial, enquanto pedagogia, implica:

[...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes. [...] e desaprender o aprendido para voltar a aprender. Um trabalho que procura desfiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até afora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na interiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Uma pedagogia que vai além das escolas e universidades, convocando conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber. Assim, “[...] o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras, indígenas, nas ruas etc. (WALSH; OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 5).

Vemos, também, como importante para situar o público ou população de pesquisa as considerações de Gatti (2017a), que chama a atenção, em sua ótica, que pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientemente assumir compromissos éticos e sociais. Em seus estudos pontua:

vivemos num cenário social cambiante, onde a competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e de emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. “Nesta ambivalência o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva, a aprendizagem dos alunos se constrói. (GATTI, 2017a, p. 723).

Em outros termos, devemos observar na práxis da atuação do professor as condições complexas da sociedade contemporânea, que possui uma clivagem multifacetada e heterogênea. Estas observações levam, por certo, a considerar na pesquisa os elementos políticos e sociais mais amplos, bem como os reflexos destes no ambiente escolar, como se dá a leitura destas condições por parte dos professores e as influências destes elementos na sua formação continuada. Assim, ainda podemos perguntar sobre o papel do LD na formação dos docentes em situação, ou seja, considerando a complexidade e as mudanças sociais.

Em continuidade, ainda é Gatti (2017a) quem vai sublinhar a importância de uma reflexão acerca da formação de professores. Comenta a estudiosa:

refletir sobre a formação dos professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam na sala de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo. (GATTI, 2017a, p. 734).

A pesquisadora vai além: “Logo, as posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida, nas relações grupais e comunitárias, delimitadas por razão das condições do contexto sociopolítico e cultural mais amplo.” (GATTI, 2003, p. 155). A autora nos alerta também para a necessidade de descortinarmos novas perspectivas e consciência crítica no campo da docência, quando considera: “Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto as nossas ações formativas no campo da docência.” (GATTI, 2017a, p. 726).

As reflexões propostas por Gatti (2017a) foram importantes para nossa pesquisa, apontando para a adoção de um posicionamento político e lúcido sobre o diálogo com os professores e na análise de suas respostas às perguntas em relação à utilização do LD. Alertamos para estarmos atentos para verificar se o grupo entrevistado percebe a necessidade de um olhar multicultural em relação às realidades socioculturais atuais, isto é, se os docentes percebem a complexidade que transita do social para os espaços da sala de aula. E, considerando a perspectiva apresentada, é fundamental tentar entender que papel tem o LD quando de sua utilização pelo professor. Ou seja, o LD é mais uma ferramenta, mas que, de acordo com sua utilização pelo docente, pode fazer perpetuar uma visão de mundo limitada, individualista e preconceituosa.

A necessidade da construção de uma consciência mais crítica no campo da docência, colocada por Gatti, também é defendida por Perrenoud (2002, p. 15), que vê como “[...] posturas fundamentais na formação docente a prática reflexiva e a implicação crítica como uma forma de desenvolver no docente sua capacidade de inovar e negociar favorecendo novos saberes.” O autor trava um debate mais atual ao se perguntar: será que podemos mudar as práticas ao mudar a formação? Para ele, o problema fundamental é que há um distanciamento entre a teoria e a prática na base do currículo de formação dos professores. Enfatiza a necessidade de se pensar nas práticas pedagógicas para pensar a formação do professor:

Não somente pensar na ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar na profissão, na carreira, as relações de poder nas organizações escolares a parte de autonomia e responsabilidade conferida aos professores individual e coletivamente. (PERRENOUD, 1993, p. 105).

Ampliando esse cenário teórico, recorreremos aos estudos de Vaillant e Marcelo (2012), sobre a formação de professores, que também nos chamam a atenção por duas observações fundamentais, que são: abordar os desafios e dilemas comuns entre os países da América Latina que insistem em precisar a base de conhecimentos que o docente necessita para ensinar, e promover programas de formação destinados a um professor que não existe, que é o professor ideal. Sobre esta temática, os autores tecem críticas às políticas de formação e reformas educacionais, enfatizando que “[...] o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 169). Os autores acreditam que as políticas públicas de formação docente na América Latina necessitam de “um salto para o século XXI”, esgotando a agenda que ficou pendente do século XX, de maneira a viabilizar as respostas aos problemas do século atual. Afirmam, ainda, que muitos pesquisadores que investigam o processo de desenvolvimento profissional na América Latina evidenciam os fatores que interferem na construção da profissão docente, “[...] como a existência de condições de trabalho adequadas, formação de qualidade e acompanhamento constante para que seja fortalecida a tarefa de ensinar.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 48). Esses fatores, no entanto, dentro do contexto atual, são marcados na maioria dos países da América Latina com os seguintes elementos:

- um entorno profissional que apresenta dificuldades no momento de manter os bons professores na docência. Estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira;
- muitos professores estão mal preparados e, além disso, o corpo docente demanda aperfeiçoamento mediante um esforço massivo de formação em serviço;
- a administração institucional e a avaliação dos docentes não têm atuado como mecanismos básicos de melhora dos sistemas educacionais. (VAILLANT, 2015, p. 39).

Diante disso, há necessidade de implantarmos políticas que possam melhorar as perspectivas de carreira dos docentes e de modificar o “imaginário coletivo” relacionado a esta profissão” (VAILLANT, 2015, p. 41).

As perspectivas apresentadas são o arcabouço teórico, que acrescidas de outras contribuições subsidiárias ao longo do texto, trazem reflexões sobre a formação continuada de docentes. Revelamos a opção por autores que defendem o foco no professor como sujeito constituinte da aprendizagem, agente de um processo sistêmico e interativo da cultura escolar e que forja sua identidade no fazer docente. A contribuição decisiva de autores de linhas epistemológicas diferenciadas, como é o caso de Nóvoa, Tardif e Gatti, entre outros, estudiosos estes que são afirmados pelos estudos acadêmicos, em especial por estarem inseridos numa abordagem epistemológica tida como moderna, no sentido de serem configuradas em padrões aceitos como universais para pesquisa.

Por outro lado, tomamos a liberdade de contar para nossas análises com pesquisadores oriundos da linha epistêmica denominada de giro decolonial, ou descolonial, como Walsh, assim como, para uma maior aproximação com outros estudiosos da América Latina, utilizamos as contribuições de Vaillant, porque as análises destes autores ampliam nossa capacidade de escuta e visão sobre o papel dos professores no processo continuado de sua formação. Acreditamos que as reflexões destes autores nos remetem à premissa inicial do texto, isto é, a necessidade de uma “revolução” no campo da formação docente, em especial os professores de EI – grupo focal da nossa pesquisa – que podem ser auscultados como portadores de vozes subalternas, entendidas a partir de um contexto de produção de conhecimento derivado da América Latina.

Com o texto, visamos mostrar que a necessidade de formação continuada dos docentes é uma das bases para assegurar o desenvolvimento de uma educação necessária e de qualidade. Por outro lado, procuramos demonstrar que o papel do LD está imbricado nas discussões de educadores e especialistas, quando se trata de formação de professores. O capítulo está estruturado pela via de um recorrido histórico a partir da década de 1970, quando há uma expansão do número e uma mudança no perfil socioeconômico dos docentes, até as

discussões que permeiam as primeiras duas décadas do século XXI. Esta construção deu-se em razão de que pensamos ser essencial chamar a atenção para as mudanças de contexto histórico e social ao longo do tempo e as implicações destas para as argumentações que desenvolvemos.

Esta visão sobre formação docente em situação, ou de forma contextual, permitiu que destacássemos ao menos duas ideias principais: a primeira é vislumbrar a questão do papel da formação docente a partir do seu protagonismo, ou seja, fora dos limites do currículo e da formação acadêmica, ou ainda, pela passagem por instâncias diversas como sua extração social e aprendizado com seus pares e mesmo em função de aspectos organizacionais das instituições em que atuam; e a segunda ideia que queremos reter é que a atualidade do debate no campo da educação vem, paulatinamente, abrindo espaço para as possibilidades de uso de outras epistemologias, trazidas pela complexidade das análises sobre o novo século.

De toda maneira – quer joguemos ênfase para a autonomia do profissional de educação e a sua vivência profissional como caráter formativo, quer damos atenção aos currículos e à formação acadêmica como destaque ao processo formativo – o LD, por sua importância política e pedagógica, como demonstrado nos capítulos anteriores, reforça a pergunta que fazemos – e que esperamos possa ser respondida nos capítulos seguintes – se este tipo de livro constitui-se em instrumento válido e fundamental na formação docente.

4.2 De que formação de professores estamos falando?

Ao se tornar parte da educação básica brasileira, a EI é convidada a refletir e implementar ações sobre questões que mobilizam os profissionais que trabalham neste nível de ensino, tais como as políticas públicas, a organização curricular, a organização dos espaços de trabalho, a interação com as famílias, as práticas pedagógicas, assim como a formação de professores.

Como já vimos, diante dos ganhos promovidos pela legislação para esse segmento, com o reconhecimento dos direitos de aprendizagem da criança, trabalhados nos cinco campos de experiências, faz-se necessário refletirmos sobre a formação de educadores para esta faixa etária, que deverão ter outro patamar de habilitação “[...] derivado das responsabilidades sociais, educativas que se espera dele.” (OLIVEIRA, 2002, p. 39). Assim, a “[...] pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para o trabalho com crianças de zero a cinco anos” (KISHIMOTO, 2002, p. 167). Neste contexto, a formação desse profissional passa a ser

uma preocupação e que merece destaque na educação brasileira. Já mencionamos sobre a fragilidade curricular dos cursos de formação, havendo necessidade de uma reformulação nos cursos relacionados à formação docente. Reconhecemos que os processos de formação de professores se constituem dos componentes social e histórico, mas há necessidade, diante das novas exigências legais, de aprimorarmos os conhecimentos teóricos relativos à infância, necessários para lidar com crianças de zero a cinco anos, que estão na fase de desenvolvimento de capacidades essenciais para o prosseguimento na sua vida escolar.

A formação inicial e continuada dos professores é referendada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), conforme o artigo 57: “Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.” (BRASIL, 2013b, p. 78). Sendo assim, ainda no mesmo artigo, no parágrafo 2º seguem as orientações:

- §2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:
- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
 - b) trabalhar cooperativamente em equipe;
 - c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
 - d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2013b, p. 78).

Outro documento que estabelece metas para a formação de professores é o PNE 2014-2024. Nele constam as diretrizes para educação brasileira e as metas a serem alcançadas em dez anos, onde percebemos que são grandes os desafios propostos. É um dos maiores desafios é formar um profissional da educação para abarcar todas as expectativas descritas no documento. Veja, no Quadro 4, a descrição que busca associar as metas do PNE às cinco categorias de diretrizes.

Quadro 4 – Diretrizes do PNE 2014-2024

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

I – Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação

IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20.

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep, com base na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Podemos observar que quatro metas foram estabelecidas para a valorização dos professores, mas que as demais estão diretamente ligadas não só à valorização do educador,

mas também a sua boa formação, para que elas sejam atingidas. As metas consideradas pelo documento relacionadas diretamente à formação docente estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Metas do PNE 2014-2024

Meta 15	Visa à garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE. O objetivo é assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida da em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Apresenta dois grandes objetivos: o primeiro é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE; o segundo é garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal.

Fonte: Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Adaptação da autora (2020).

Diante das expectativas de formação de professores descritas nas quatro metas do PNE 2014-2024, há necessidade de uma mobilização civil para uma política educacional que seja capaz de assegurar aos docentes acesso a uma formação de maneira a enfrentar os desafios postos pelo mundo contemporâneo, assim como atender às novas orientações legais. No caso de nosso foco, professores de EI, que têm um reconhecimento ainda precoce, faz-se mais urgente “[...] construir uma proposta de um curso de formação de profissionais de qualidade, capaz de possibilitar ao futuro docente uma postura transformadora, criativa, valorizando a educação como instrumento necessário à construção da cidadania.” (LEITE, 2002, p. 195).

Assim, melhorar a qualidade do atendimento às crianças de zero a cinco anos requer uma formação específica com um corpo de conhecimentos capaz de perceber as especificidades da infância, havendo necessidade de compreensão desse profissional de que a criança pequena aprende de modo integrado, explorando ambientes, convivendo com os adultos e seus pares, brincando, construindo assim seus conhecimentos. Sua ação necessita também da integração de uma rede de pessoas. Sobre tal situação, Formosinho (2002, p. 133) expõe:

A profissionalidade das educadoras da educação infantil é baseada numa rede de interações alargadas; com pais, mães, com auxiliares da ação educativa, com outros profissionais, tais como psicólogos e assistentes sociais, com dirigentes comunitários, com autoridades locais e voluntários. O trabalho com crianças requer interações e interfaces.

Nessa perspectiva, a partir do reconhecimento da EI como alicerce da educação básica foi redimensionada a formação inicial e continuada, com novas exigências, novas necessidades, solicitando ao docente ampliação e entendimento das teorias que embasam o trabalho a ser desenvolvido. Mas a realidade brasileira ainda é “caótica”, tanto no oferecimento desse serviço a todas as crianças como no atendimento de qualidade com o trabalho de profissionais com uma formação adequada para esse serviço. “O desafio posto é: como conciliar essa realidade “caótica” e o imperativo urgente de oferecer às nossas crianças um atendimento que interage os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais, entendendo que ela é um ser indivisível” (KRAMER, 2002, p. 120). Conforme descrito nas DCNEIs (BRASIL, 2010), esse deve ser o entendimento para realização do trabalho com as crianças da EI. Para isso, há necessidade de ampliação deste debate, implementação de políticas públicas, reformulação dos cursos de formação com bases sólidas para atingir as metas descritas no PNE 2014-2024. Precisamos de docentes qualificados, motivados e comprometidos para exercerem as novas competências com novos saberes atendendo às novas necessidades do mundo contemporâneo.

Outra perspectiva, que acreditamos ser uma oportunidade para o desenvolvimento de um projeto inovador e globalizador para formação docente, seria a ousadia de assumir o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras “visões de mundo”, numa perspectiva e posicionamento intercultural de aceitar a validade de outros conhecimentos e outras formas de construir conhecimentos.” (MARÍN, 2009; PORTO-GONÇALVES, 2004, 2006). Mais uma vez recorreremos à legislação como referência para buscarmos, por meio dela, elementos que possam subsidiar os cursos de formação docente, e também os livros didáticos, com novos referenciais de conhecimentos, visto como um caminho, ou melhor, uma fissura para que possamos trazer para os professores e alunos uma proposta pedagógica para a diversidade. Nas DCNEIs (BRASIL, 2010, p. 21-24) está previsto como proposta curricular:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

No caso das crianças indígenas: Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade; proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua

materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade.

Para crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Esta perspectiva intercultural é a possibilidade de apresentar essa visão outra, possibilitando o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais com a pretensão de “[...] questionar a nossa visão eurocêntrica do conhecimento centrada no positivismo e na racionalidade, alicerces da ciência e da tecnologia no mundo ocidental.” (MARÍN, 2009, p. 8) Vemos, sob essa perspectiva, uma possibilidade de proporcionar aos profissionais da educação uma reflexão ampliada sobre os sistemas de dominação que a instituição escolar tem valorizado e reproduzido, desvalorizando o conhecimento de culturas “dominantes e dominadas”. (MARÍN, 2009). Assim, temos uma escola que “[...] encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante, sendo uma instituição eficaz no seu objetivo de reduzir, denegrir e marginalizar as línguas, as visões de mundo e os conhecimentos ou saberes locais.” (MARÍN, 2009, p. 9).

Acreditamos que ao abrir essa possibilidade de reflexão e mudança de paradigma – um olhar outro para compreensão de novas maneiras de interpretar os contextos diversos de vários grupos sociais e culturais, onde estão inseridos os professores e os alunos, valorizando a diversidade de saberes, criando condições de compartilhá-las em uma perspectiva de complementaridade – estaremos formando docentes transformadores. Assim, trazer para a formação dos professores a perspectiva intercultural, novos referenciais epistemológicos, ultrapassando os conteúdos curriculares, é acreditar e valorizar a diversidade de inteligências e saberes, percebendo a interdisciplinaridade como possibilidade para recuperar e construir o debate das relações entre “conhecimentos locais, globais ou universais” (MARÍN, 2009), levando, assim, para educação das crianças e jovens um novo olhar, uma nova postura, um novo enfrentamento e uma pluriversidade de conhecimentos.

4.3 A formação de professores e o LD em uma perspectiva descolonial, é possível?

Nosso trabalho tem a pretensão de investigar se o LD, enquanto recurso pedagógico mais utilizado nas escolas, tem potencial para contribuir na formação continuada, no caso, dos professores da EI. Premissa essa, vinda de nossa experiência do trabalho com professores desse nível de ensino, da rede privada, que utilizavam o LD recurso no seu fazer pedagógico e que sua adoção por grande parte das instituições visava contribuir como norte¹³ para o trabalho a ser desenvolvido e ampliar experiências na formação dos professores. Diante disso, gostaríamos de tecer considerações sobre essa experiência e sobre os múltiplos olhares que podemos ter sobre esses materiais, lugar que ocupamos como aluna, professora e autora. Neste momento, tomamos a liberdade de apresentar algumas reflexões que se tornaram latentes como membro do GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural¹⁴, decorrentes de leituras e discussões que promovem, em cada encontro, um convite para um olhar outro e postura outra na busca de referenciais outros.

Até aqui, estamos propondo uma formação de professores inovadora e globalizadora, com uma proposta epistemológica pluriversal, trazendo as várias possibilidades de conhecimento. Tivemos o cuidado de recorrer à legislação como referência para que possamos legitimar nossos questionamentos e demonstrar que há uma brecha para trazer à tona essa discussão para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho nesta perspectiva. Contudo, cabe nesse momento, perguntar: os livros didáticos propõem um referencial epistemológico pluriversal?

Ao defendermos essa proposta, precisamos de um LD que esteja alinhado com um projeto de “educação descolonizadora”, que esteja sem as amarras da reprodução de epistemologia dominante, de matriz institucional e curricular herdada do colonialismo e referendada pela visão eurocêntrica do conhecimento. Sabemos, no entanto, que as publicações didáticas estão atreladas aos projetos curriculares advindos de documentos e orientações legais, mas têm a liberdade de apresentar metodologias, orientações e atividades para o trabalho a ser realizado pelos professores. É nesse viés que gostaríamos de promover uma reflexão, já que esse material, em sua maioria, pretende – como uma forma de “sedução” no seu processo de comercialização – contribuir com uma proposta para uma formação

¹³ Termo esse utilizado pelos professores entrevistados e que será abordado na discussão dos resultados de nossa pesquisa.

¹⁴ Grupo de Pesquisa da Universidade La Salle.

revolucionária do professor. Ainda vemos o LD como um instrumento de manutenção das estruturas de poder transmitidas e construídas em cenários coloniais. Percebemos isso na própria organização desse material, que, em sua maioria, apresenta os conteúdos e temas de maneira muitas vezes hierárquica e fragmentada, com a “[...] destruição do imaginário dos diversos povos, das suas culturas e das suas representações simbólicas.” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 19).

Neste ponto, cabe sublinhar e ressaltar sobre a produção do conhecimento que é reconhecido e reproduzido nos livros didáticos, onde é perceptível traços evidentes da colonialidade sob diversas formas: nas abordagens dos temas, nas ilustrações, nas sugestões literárias, entre outras. Contudo, há um discurso “politicamente correto” de se trabalhar a diversidade, a multiculturalidade, atendendo à legislação¹⁵, no nosso caso, o segmento da EI, que prevê propostas de educação para diversidade com a “[...] apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.” (DCNEI, 2010, p. 20). Portanto, apresenta-se a oportunidade de assumirmos um desafio epistemológico do reconhecimento das existências de outras culturas, outras maneiras de ver o mundo, de conhecer e valorizar outros conhecimentos e outras formas de construir o conhecimento. Se o LD pretende ser um elemento formador e aglutinador de novos conhecimentos para os professores, esperamos que esse recurso ofereça experiências com a valorização de outros sistemas culturais, possibilitando que esses profissionais possam experimentar e apresentar aos alunos desafios epistemológicos outros.

O eixo dessa reflexão é pensarmos em uma formação docente e um recurso didático – no caso, o LD – que assumam o reconhecimento de todas as culturas sem hierarquia, com um posicionamento crítico, dando espaço para a descolonização do saber, do ser e do poder diante da que lhe é inerente. Não se trata somente de uma abordagem e de um conhecimento multicultural; estamos falando de algo mais profundo, que possa dar uma virada epistêmica na educação. Estamos pensando em uma proposta intercultural, conceito este, como estratégia política, cultural e de resistência, dialogando com o conhecimento trazido pela diversidade cultural de saberes. Nesta perspectiva, Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 18) afirmam:

É um conceito não contaminado pelo eurocentrismo, emerge nas e das comunidades locais e, posteriormente, passa a ser discutido pelo mundo acadêmico. Defendemos que o processo de decolonialidade, em todas as dimensões, está indissoluvelmente ligado à interculturalidade, fundamento teórico incontornável para um diálogo inter-epistêmico.

¹⁵ Nesse caso, trata-se das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010).

Assim, acreditamos que a diversidade cultural e de saberes, existente em nosso país e nos demais países da América Latina, deva ser legitimada através de um diálogo interepistêmico. Para que possamos avançar neste aspecto, anexamos mais um item de reflexão para uma mudança, voltado também para o currículo escolar. Há necessidade de descolonizar o currículo brasileiro das universidades e cursos de formação docente, para que aconteça uma formação na perspectiva intercultural. Sobre a temática, Munsberg, Fuchs e Silva (2019, p. 604) exortam:

Interculturalizar implica questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais. Questionar para mudar, para transformar. Expresso de outra forma, problematizar para decolonizar o currículo escolar e a própria instituição educacional, especialmente a academia, responsável pela formação docente.

O desafio de descolonizar o currículo passa por apresentar outros lados da história, um chamamento para toda a sociedade, com o objetivo de não apagar ou substituir o conhecimento na matriz eurocêntrica, mas dar a possibilidade de ter outras referências de conhecimento, apresentando diversos olhares para o mundo. Neste sentido, acreditamos que:

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. (GOMES, 2012, p. 104).

No presente capítulo trouxemos para o debate questões em torno da formação dos professores, destacando-se a formação continuada, considerando que seus saberes ocorrem de diferentes origens, distintos lugares e tempos percorridos. Discorreremos sobre a legislação no que tange às necessidades de formação do professor de EI e trouxemos outras reflexões em relação à formação docente e o LD. Apresentamos, também, uma proposta para repensarmos a formação docente e o LD na perspectiva em que reconheçam todas as culturas sem hierarquia, com um posicionamento crítico, dando espaço para a descolonização do saber, do ser e do poder diante da que lhe é inerente. Sendo assim, o desafio posto por nós foi descolonizar o currículo, com o propósito de apresentar outros lados da história, com um chamamento para toda sociedade, com o objetivo não de apagar ou substituir o conhecimento da matriz eurocêntrica, mas sim, de considerarmos, igualmente, outras referências de conhecimento.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas próximas páginas desenvolvemos uma construção metodológica que nos permitiu chegar aos resultados finais deste empreendimento. O capítulo está dividido em duas partes amplas. A primeira sustenta que o aparato de leis e códigos que organizam o campo da educação no Brasil, e por consequência orientam os currículos formativos e os instrumentos e ferramentas pedagógicas, aí incluído o LD, é atravessada por discussões que organizam o concerto político e social de cada momento histórico e por um circuito de disputas epistemológicas, muitas vezes pautadas pela academia, mas que repercutem na sociedade. A segunda parte apresenta, de forma detalhada, as razões para a escolha da metodologia empregada neste trabalho e os procedimentos metodológicos utilizados para que alcançássemos os resultados da pesquisa.

A dissertação, no decorrer da apresentação e desenvolvimento dos capítulos anteriores, se apoiou nas diversas legislações que, ao longo do tempo, puderam ser lidas como suporte e reflexo das discussões encetadas por movimentos sociais e políticos. Movimentos estes que representavam a dinâmica da sociedade no momento da produção do aparato que legisla e orienta sobre a formação de professores, bem como os alcances e influências do LD na prática pedagógica e na formação mesma dos mestres escolares.

Para além disso, o que agora queremos ressaltar é que, do ponto de vista das teorias do conhecimento que movem o fazer acadêmico e de pesquisa, o movimento de buscar entender o contexto social e os elementos de reflexão do mesmo é irrefreável, como é o caso das leis que regem o campo da educação, pela lupa da disputa das epistemologias que compõem as sociedades, pois estas nos instigam a visualizar elementos teóricos capazes de dar inteligibilidade ao mundo.

Visando trazer alguns apontamentos já esboçados no capítulo anterior, a título de realizar uma conexão que possa deixar o mais claro possível os argumentos que pretendemos desenvolver, partiremos de elementos transcritos do PNE 2014-2024, presentes Quadro 4. Nos referimos especificamente às diretrizes para a educação e as metas a serem alcançadas em dez anos. Nas diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, no seu inciso III, está descrita a intenção de “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” Ainda, em continuação, queremos sublinhar nas diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos

humanos o inciso X, que pretende a “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.”

Outro documento importante para a continuidade da exposição de ideias a serem tratadas a seguir são alguns dos trechos contidos nas DCNEIs (2010), documento este previsto como proposta curricular para o setor de EI, aqui analisado com o objetivo de encaminhar uma discussão voltada a questões ligadas às epistemologias que os orientaram. Entendemos que a proposta contida nessas diretrizes seja fruto do processo social que se inicia antes, entre as décadas de 80 e 90 do século passado e, podemos dizer, que reflete a força de dois movimentos que se imbricavam – um político, configurado na Constituição de 1988, e outro de cunho epistemológico, que é o surgimento e a influência das teorias e movimentos científicos que questionavam o projeto moderno, em especial a sua capacidade de emissão de parâmetros universais e de verdade.

Com o fim do regime militar (1964-1985) e a implantação de uma formação política centrada no conceito de liberdade democrática, questões como a inclusão pela cidadania de grupos sociais subalternos começaram a fazer parte da agenda social. Passaram a ter espaço importante na concertação política nacional, e no cotidiano da sociedade, assuntos como memória e identidade coletiva e, principalmente, a representatividade cultural de minorias e grupos tidos como subalternos. Ou seja, identidade e representação passaram a ser quesitos de cidadania plena. Estes, no entanto, só poderiam ser alcançados em um espaço social em que a valorização de uma espécie de cultura de integração fosse dada.

O desejo era a construção de aparatos legais que justificassem uma nova nação multidiversa. Ainda podemos destacar a centralidade que o conceito de cultura vem a adquirir, até mesmo como ferramenta de desenvolvimento social e econômico das nações. Nesse sentido, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – publicou, em 1997, um relatório de repercussão mundial, denominado “Nossa diversidade criadora”¹⁶, onde conclui que a cultura é a última fronteira do desenvolvimento. O objetivo desta produção era proporcionar novas perspectivas sobre tal questão, ao incluir novas ferramentas para ampliar a noção de desenvolvimento e ajudar os povos do mundo a abrirem seus próprios caminhos sem perder a identidade e o sentido de comunidade. Questões contrárias à discriminação de gênero também aparecem no documento. Ou seja, uma comunidade, ou país, que desenvolva a pluralidade e tenha uma política centrada na

¹⁶ Ver Cuéllar (1997).

multiculturalidade de seus grupos sociais tem mais chances de promover um desenvolvimento social e econômico baseado na criatividade de seu povo.

Antes de vermos, mesmo que brevemente, questões epistemológicas que impactaram o cenário social e político, ressaltamos que valores moldados pela cosmologia moderna, como liberdade, igualdade, democracia e direitos humanos, são partes essenciais da composição da legislação que orienta os currículos de formação de professores e a escrita de livros didáticos. Tais valores, como é entendido no correr do capítulo, não foram desprezados pela proposta de giro decolonial.

Retomando os pontos selecionados – inciso III das diretrizes para superação das desigualdades educacionais e o inciso X das diretrizes para a promoção dos direitos humanos – que são parte do PNE 2014-2024, vemos que estes são produtos e consequência do momento histórico e do desejo social que os gerou. As questões que destacamos na DCNEI (2010) envolvem a necessidade de trabalhar no currículo de EI valores de respeito e conhecimento das culturas afro-brasileiras e indígena. Esclarecemos, também, que para os demais níveis de ensino – fundamental e médio – também foram criadas a Lei nº10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. A primeira relacionada à inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira no currículo das redes de ensino e a segunda versando sobre estudos abordando a cultura indígena. O que importa, no entanto, na nossa linha de argumentos, é mostrar que a legislação que orienta o campo educacional é moldada por um discurso de multiculturalidade, baseado no reconhecimento da pluralidade cultural do país, a partir da identidade e, principalmente, da representação dos grupos tidos como subalternos e excluídos do projeto de Estado-nação anterior.

Não obstante, o que a crítica decolonial nos traz, no tópico a seguir, é que essa multiculturalidade também apresenta limites conceituais, pois podemos perceber que a política de representatividade das minorias foi temática mais que estrutural, uma vez que no âmbito geral não houve abertura de espaços de representatividade nas instâncias de decisão da sociedade e, em especial, no campo educacional. Exemplo disso é o que aponta Cocotle (2019, p. 6): “[...] o indígena, a mulher, o afrodescendente, ganharam voz pelo outro, e raras vezes por si mesmos, ou seja, foram transformados em tema.”

5.1 Quando vozes subalternas¹⁷ querem ser ouvidas

O cenário político e social que orientou a organização da legislação do campo educacional e, por conseguinte, induziu à formatação de currículos e indicação pedagógica sobre a abordagem que os livros didáticos deveriam manter, foi atravessado pelo surgimento de novas epistemologias a partir de uma crise onde “[...] narrativas canônicas, quer liberal, quer marxista, eram revistas e faziam surgir uma inusitada rede de crítica intelectual, a partir das margens e seus deslocamentos.” (ALMEIDA; MIGLIEVICH-RIBEIRO; GOMES, 2013, p. 67).

A ideia de margens aqui é compreendida como contraponto ao entendimento de vivermos em uma globalidade hegemônica, um mundo estável, entendido – nos moldes deste trabalho – como ver a Europa e o primeiro mundo setentrional como o único lugar de enunciação e validação das ciências. Do ponto de vista geopolítico, a independência de nações colonizadas, na primeira metade do século XX, na África e Ásia, estimulou a formação de uma rede de produção intelectual¹⁸ a partir destes continentes, cujas obras trazem os fundamentos da chamada crítica pós-colonial. Esta foi acrescida da contribuição, segundo Miglievich-Ribeiro (2014), dos estudos culturais britânicos, capitaneados por Stuart Hall, assim como a revisão historiográfica indiana feita pelo Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia, e os intelectuais latino-americanos e seus trabalhos que impactam a crítica da América não inglesa. Ou seja, formaram-se canais de produção de conhecimentos a partir das margens, ou melhor, vindas das bordas da globalização hegemônica. Esse movimento traz à tona a origem da discussão sobre multiculturalismo e hibridização cultural, e levam ao questionamento de categorias como identidade e representação, por exemplo: quem são os brasileiros? Vemos, ainda, o surgimento de outras formas de territorialidade não baseadas em um espaço físico concreto, mas na visão de possibilidade de configuração de territórios simbólicos.

¹⁷ Francielly Dossin faz uma relação entre subalterno e colonizado. Diz a pesquisadora que o termo colonial vai além do colonialismo imperialista e se amplia para denotar situações de opressão relativas a gênero, etnias ou raças. Consequentemente, o sujeito colonial poderá ser encontrado no conceito de oriental de Edward Said, no conceito de subalterno de Gayatri Spivak ou de negro em Frantz Fanon. Em comum há uma posição de outro, aquele que é objetificado e estereotipado. (DOSSIN, 2016).

¹⁸ Júlia Almeida aponta a tríade de teóricos de origem africana, cujas obras são consideradas fundantes da chamada crítica pós-colonial: Albert Memmi, Aimé Césaire e Frantz Fanon. Soma-se a elas o livro *Orientalismo*, do palestino Edward Said. Sobre o Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia destacam-se as obras de Ranajit Guha e Gayatri Spivak. Entre os intelectuais latino-americanos responsáveis pelos Estudos Decoloniais, destacam-se Walter Dignolo e Aníbal Quijano.

Em outras palavras, podemos pensar que o contexto mundial de descolonização dos continentes africano e asiático conduziu à revisão das epistemologias modernas, ao apontar para um mundo híbrido, com capacidade de constituição de novos lócus de produção de conhecimento nas margens do universalismo eurocêntrico. A nova postura gerou um desafio político, na medida em que deixava explícito que as epistemologias modernas da razão universal¹⁹ contribuíram decisivamente para a exclusão e o silenciamento de sujeitos levados à desumanização, vendo seus saberes e sua cosmovisão serem negados como valor explicativo e orientador de seu modo de ser e de sua conduta perante o mundo.

Nesse contexto, numa espécie de reação, o recém surgido conceito de multiculturalidade é incorporado à legislação pertinente à área de educação, e se torna base de formatação de currículos e das práticas pedagógicas dos professores, além, é claro, de orientar a escritura do LD. Entretanto, esta intenção não incorporou, em sua plenitude, os grupos subalternos. A esse respeito, Cocotle (2019, p. 6) pensa que “[...] a multiculturalidade, ao reivindicar a inclusão despolitizada, como um canto à diversidade, sem conflitos, sem tensão histórica, apresentou-se como um discurso igualador da diferença.”

Em razão desse conflito entre a intenção política e a não realização plena de reconhecimento de sujeitos e suas vozes é que entendemos, assim como Miglievich-Ribeiro (2014), ser necessário também uma tomada de posição para a postura de um desafio ético no campo das ciências, como propõe Bruno Latour (2004), quando reivindica a revisão das epistemologias modernas a partir da:

Reabilitação da ciência como exercício democrático e diplomático, prática simétrica de diálogo a substituir a beligerância pelos acordos civis, redefinindo a civilização – ou melhor as civilizações – como expansão de fronteiras, ampliação de redes e proliferação de vozes. (LATOURE, 2004, *apud* MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 67).

O posicionamento de Latour (2004) nos leva a enxergar o papel ético que as ciências devem assumir – aqui damos ênfase à área da educação – como um exercício democrático, ou seja, polifônico e simétrico, um debate com hierarquia horizontal. No entanto, a realidade se apresenta como uma quase antítese deste pensamento. Ainda, apesar da tentativa de incorporar grupos sociais como indígenas, ribeirinhos, negros e outras minorias à legislação que rege as políticas educativas e o fazer pedagógico, é grande o espaço que encontra a

¹⁹ O filósofo alemão Jurgen Habermas acredita na continuidade do projeto moderno. Para ele, os erros da modernidade apontados pela crítica pós-colonial são erros ou efeitos perversos, em razão de considerar que o projeto moderno ainda está incompleto. A esse respeito, ver o trabalho de Alessandro Pinzani, denominado Habermas. (PINZANI, 2009).

compreensão de que as teorias científicas estão atravessadas por uma assimetria, oriunda das relações de poder estabelecidas entre a Europa e seus outros representantes, dirigidas às chamadas periferias. Tal relação assimétrica é ela mesma constitutiva da modernidade. Por modernidade podemos compreender o fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como um fenômeno simétrico produzido na Europa e depois estendido ao resto do mundo. Ou seja, esta imposição assimétrica e hierárquica implica, inequivocamente, a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados.

É nesse contexto que surge nas ciências sociais latino-americanas, a partir da América Latina como lócus de enunciação, uma espécie de retomada de problemas históricos e sociais – que eram considerados encerrados ou resolvidos, pela modernidade – na afirmação de Quintero, Figueira e Elizalde (2019). Foi Aníbal Quijano (1928-2018) que, por meio do já clássico “Colonialidad y modernidad-racionalidad”, referido por Ballestrin (2013), inicia um redirecionamento da crítica pós-colonial no nosso continente. Assim, a configuração do que podemos chamar de estudos decoloniais é percebida como um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. Estes estudos compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade. Novidade é também o fato de este lugar de enunciação teórica promover a ideia de “Sul” como importante fonte de conhecimentos. Destaca-se, nesse sentido, Brenda Cocotle (2019, p. 7) com a seguinte concepção:

O Sul logo aparece como um termo que serve para estruturar um marco de representação não apenas do contexto cultural de regiões que se encontram geograficamente no sul, mas também de regiões que compartilham uma herança pós-colonial comum [...] padrões de colonização, migração e mescla cultural.

Os estudos decoloniais, também chamados de giro decolonial, possuem como categoria comum o conceito de colonialidade do poder. Tal conceito quer nomear o padrão de dominação global identificado como a face oculta da modernidade. Em termos históricos, a colonialidade do poder se configura ainda entre os séculos XV e XVI, com a conquista da América, oportunidade em que se estrutura o imenso sistema de interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Para Quintero, Figueira e Elizalde (2019), a colonialidade do poder se estrutura basicamente em dois eixos. O primeiro compreende um sistema de dominação cultural que quer controlar a produção e reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, tendo por base uma classificação hierárquica da população mundial. Já o segundo eixo estrutural se

guia pela conformação de um sistema de exploração social global, articulando todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital. A colonialidade do poder é, assim, a chave analítica para ser entendida como o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo. É também o espaço onde ocorre a associação estrutural entre o sistema capitalista e todas as áreas da existência social, como a sexualidade, a autoridade coletiva, as relações entre as coletividades e a natureza, o trabalho e as subjetividades.

Ponto importante da crítica decolonial, e que faz com que a mesma, no nosso entender, tenha potência para contribuir na formação do professor em termos de currículo e nas disposições legais contempladas nos códigos que orientam o campo educacional, é o fato de que ao disputar espaço com outras epistemologias em vigor na sociedade, a mesma e a sua ideia de “Sul” não se postarem como essencialistas, ou seja, não se trata de um saber dos povos do Sul contra os saberes produzidos no mundo do Norte, mas exige a contextualização das categorias explicativas e normativas até então naturalizadas como absolutas pela modernidade. Visando deixar mais claro o que e como são vistas as categorias epistemológicas absolutas e seus efeitos para o contexto social e político na sociedade – que, em última instância, é quem propõe e executa os parâmetros de ensino e formação de mestres escolares e confere parâmetros para a escritura do LD – é que tratamos, a seguir, sobre a imposição do racionalismo como categoria fundamental da modernidade.

5.2 Penso, logo...quem existe?

Aqui a intenção, é a partir da perspectiva decolonial, realizar uma espécie de transposição da ideia de universal para a de pluriversalidade. Como foi visto, este trabalho valoriza a enunciação de conhecimento a partir do Sul, por seu caráter não essencialista, ou seja, sem pretensões a uma universalidade. Nesse sentido, qualquer proposta de elaboração de currículos formativos, legislação de base e orientações para autoria de LD que seguir as epistemologias oriundas do giro decolonial estariam dispostas ao diálogo, a partir do Sul, entre as distintas esferas culturais e de outros postulados teóricos pós-coloniais. A força do decolonial está em buscar ou visualizar ações descolonizadoras das subalternidades, valorizando projetos plurais de reconhecimento de sujeitos e suas vozes. Novamente, “diversalidade” importa mais do que uma única razão universal.

Retomando a colonialidade do poder como a categoria articuladora dos estudos decoloniais, é importante percebermos que a complexidade como a sociedade se apresenta

trouxe a necessidade de expandir a utilização do substantivo colonialidade para a aplicação em outras dimensões e campos. Assim, postulamos a utilização de quatro categorias principais que são: colonialidade do saber, do ser, da natureza e de gênero. Para fins deste trabalho, no entanto, nos ocuparemos mais assertivamente das duas primeiras categorias.

A colonialidade do saber aparece de forma mais explícita no trabalho de Edgardo Lander (2000) e, de certa forma, está implícita no que foi até agora abordado. Está representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação às formas de dominação colonial e imperial. De maneira mais visível, está referida nas diversas formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global formatada pela colonialidade do poder. O eurocentrismo, nesse caso, conforme o texto de Quintero, Figueira e Elizalde (2019), funciona como o lócus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo narrativo a seguir e, por outro lado, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. Lander (2000) explica que este modelo não é contestado em razão de existir um vínculo específico entre conhecimento e poder que se formata numa espécie de eficácia neutralizadora da construção discursiva dos saberes sociais modernos, legitimando as atuais relações assimétricas de poder.

Sobre a colonialidade do ser, a preocupação de Nelson Maldonado-Torres (2007) é de como se constrói o processo, em seu entender, de avassalamento total da humanidade do outro. O autor aponta a relação entre a colonialidade do saber e do ser, sustentando que é a partir da centralidade do conhecimento na modernidade que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro. A partir daqui, apenas em função de deixar o mais claro possível o processo de demonstração que o autor realiza de uma desconstrução, ou leitura alternativa ao postulado do filósofo francês René Descartes (1596-1650), recorreremos a uma breve descrição. Em continuação Maldonado-Torres (2007) acredita que tal desqualificação epistêmica do outro representa uma tentativa de negação ontológica. A colonialidade do ser como categoria analítica viria a revelar o *ego conquiro*²⁰ que antecede e sobrevive ao *ego cogito* cartesiano, pois, por trás do enunciado “penso, logo existo” oculta-se a validação de um único pensamento – os outros não pensam adequadamente, ou simplesmente não pensam – que outorga a qualidade do ser – se os outros não pensam adequadamente, eles não existem, ou sua existência é dispensável. Dessa forma, continua Maldonado-Torres (2007), não pensar

²⁰ *Ego conquiro* – conquisto, logo existo – defende a inferioridade de todos os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não ocidentais, não masculinos, ou não heterossexuais. A esse respeito, Felipe Couto e Alexandre Corrieri dizem: “A totalidade, fundamentada pela visão conquistadora dos colonizadores, dá-se a partir de uma dimensão ontológica que revela a verdade como aquela decorrente dos que se julgam superiores por sua dominação tecnológica ou econômica.” (COUTO; CORRIERI, 2018).

em termos modernos se traduzirá no não ser, em uma justificativa para a exploração e a dominação.

Assim, voltamos à necessidade não apenas política, mas sobretudo ética, da epistemologia decolonial como possibilidade de contribuição para a formação de professores. Ainda destacamos, novamente, o caráter não essencialista desta epistemologia, no sentido de não procurar ser outra epistemologia, tendo como vetor o desejo de substituir a epistemologia moderna. Ao contrário, busca ser uma epistemologia outra, convivendo com as demais posturas teóricas. Acrescentamos, também, que a opção pela epistemologia decolonial permite que sejam utilizadas metodologias originárias de outras posições teóricas, com possibilidade de qualificar e potencializar as pesquisas. Nesse sentido, nos sentimos confortáveis ao utilizar também estudos de autores de outras correntes de pensamento como suporte teórico-metodológico de trabalho.

5.3 Procedimentos metodológicos

Aqui destacamos a necessidade de casar o aparato teórico apresentado com os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nesse sentido, cabe recapitular o centro gravitacional desta proposta, que é analisar utilização do LD como instrumento de formação continuada do professor uni docente, responsável pela EI.

Faz-se patente elucidar que a proposta de dissertação de mestrado ora apresentada se pautou em autores que destacam o papel central do contexto social, epistemológico e político da sociedade e da cultura escolar vigente, na formação dos educadores e na necessidade de escuta da voz destes profissionais e das formas associativas formais e informais dos mestres no seu processo formativo. Sendo assim, sob o ponto de vista dos procedimentos metodológicos, em consonância com o apresentado, a opção é pela pesquisa qualitativa, por não existir uma população abrangente de dados para serem analisados. Sobre esta temática, Creswell (2010, p. 26) aponta:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

O grupo a ser pesquisado constitui-se de professores da EI que utilizam livros didáticos em escolas da rede privada de educação. O detalhamento sobre a população pesquisada é abordado na sequência. Antes é importante dizer que entendemos por pesquisa qualitativa a abordagem que utiliza dados descritivos (NEVES, 1996) obtidos a partir do contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Com frequência, os fenômenos pesquisados passam a ser entendidos pelo pesquisador a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada. As entrevistas aplicadas são de caráter semiestruturado.

Observação que merece apreço, pela postura de julgar que teoria e metodologia devam estar em consonância, fomos cuidadosos com a formulação das entrevistas e coleta de dados, em razão de que temos clareza de que comumente os procedimentos metodológicos apontados se inserem num mecanismo tradicional e de “neutralidade” da pesquisa. No entanto, com as devidas ressalvas, esclarecemos que, ao escolher a metodologia em questão, a utilizamos na perspectiva crítica, ou seja, diferentemente de uma visão positivista ou empirista que enxerga a observação da realidade a partir de uma postulação de neutralidade, tanto da técnica quanto do pesquisador.

Pelo ponto de vista apresentado, nos colocamos numa relação de proximidade com o grupo de pesquisados – docentes de educação infantil – pela nossa trajetória profissional já relatada. No entendimento crítico, contudo, nos preocupou que essa proximidade poderia se constituir num obstáculo epistemológico, como pensa Bourdieu (2004), afirmando que a proximidade com o universo social pode produzir sistematizações fictícias. Esse problema exigiu uma vigilância epistemológica constante. Assim, entendemos a técnica de pesquisa apresentada como uma espécie de técnica de relacionamento ou de comunicação entre o polo investigador e o polo investigado, ambos socialmente determinados. Por outro lado, valemos das interpretações de Becker (1999) que, ao contrário de Bourdieu (2004), valoriza a experiência pessoal e a qualidade dela como elementos importantes para a capacitação técnica do pesquisador.

Sobre o método de pesquisa escolhido, trata-se de estudo de caso. Este método é utilizado quando for necessário investigar sobre um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida real (YIN, 2001). Caracteriza-se pela realização de análise intensiva de um número pequeno de situações e, em grande parte das vezes, se concentra num único caso. Sobre este método, Alves-Mazzotti (2006, p. 646) afirma:

o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de

resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos. A isto Yin (1984, p. 39) denomina “generalização analítica”.

Ainda devemos ressaltar que o estudo de caso pode ser considerado uma forma de pesquisa empírica, que utiliza múltiplas fontes de informação e uma variedade de processos de investigação. Dentre estes processos optamos pela pesquisa qualitativa e a análise de outras fontes de informação como a legislação, regimentos escolares e bibliografia.

Para justificar a escolha pelo estudo de caso se faz necessário informar que realizamos a pesquisa com seis professores de EI de uma escola situada no município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. No sentido de caracterizar o contexto em que a amostra foi colhida, passamos à descrição da escola onde a pesquisa foi realizada e as justificativas sobre as razões desta escolha.

Trata-se de uma escola particular, que atende a uma clientela de classe média a alta, proveniente, em sua maioria, da cidade de Betim. A escola atua desde 1979, sendo considerada o primeiro colégio privado do município, criado para atender ao indiscutível progresso econômico decorrente da implantação de um polo industrial na região. A instituição, no momento, conta com duas unidades de ensino, sendo que uma delas presta serviços às crianças a partir de um ano ao ensino médio. A outra unidade é destinada ao atendimento de crianças a partir de um ano ao terceiro ano do ensino fundamental – anos iniciais. A entidade mantenedora é uma fundação filantrópica de direito privado que atua no segmento educacional – inicialmente no ensino superior, desde 1960. A partir de 2017 passou a investir no ensino básico, vindo a adquirir as unidades educativas onde desenvolvemos nossa pesquisa.

As enquetes foram realizadas na unidade sede da instituição escolar. Esta unidade possui 1.137 alunos, 47 turmas e 60 professores, um diretor e quatro coordenadores pedagógicos. No nível de ensino infantil existem 13 turmas, 146 alunos, 20 professores docentes e nove professores especializados (inglês, música, teatro, educação física e outros). A infraestrutura da escola sede possui uma área de mais de 25.000 m², incluindo um ginásio poliesportivo, laboratório, equipamentos tecnológicos, sala de robótica, restaurante, áreas de lazer, espaço *kids*, piscina, campo de futebol *society*, quadra, espaços de convivência, auditório completo, espaço mosaico, praça, parquinhos, espaço *Co-student* (biblioteca com jogos, *tablets*, lousa digital e computadores), além de vários ambientes lúdicos.

Consideramos, ainda, como informação relevante, o fato de a escola em questão utilizar LD para a EI há trinta anos, sendo pioneira neste quesito na região onde está situada. A instituição de ensino, neste período, trocou de “bandeira”, ou seja, rede educacional que

fornece materiais didáticos, por três vezes. Entendemos que, com certeza, estes fatos geraram um aprendizado, ou uma cultura institucional, relacionada à prática do LD no dia a dia da EI e a relação desta prática com a formação continuada dos seus professores.

A partir da apresentação acima, nos propomos a justificar as razões da escolha dessa instituição de ensino para o encaminhamento de nossa pesquisa, que são: a) a consolidação de uma prática de uso do LD na EI por 30 anos; e b) a possibilidade de podermos contar, na investigação, com o depoimento de professores que utilizaram LDs de diferentes “bandeiras”, ao longo do tempo, ou seja, livros didáticos formatados com diferentes propostas e metodologias de ensinar. Acrescentamos que, como já foi mencionado, o número de professores que foram avaliados como público-alvo, ou população pesquisada, é de pequeno número. Cremos que em função dos parâmetros citados, tivemos condições de produzir elementos de análise que puderam levar ao melhor desenvolvimento de nossa proposta de dissertação de mestrado.

Tais considerações, acreditamos, permitem que a pesquisa venha a se concentrar num caso particular – pretendemos estudar o caso do uso do LD por professores de EI em uma escola – por estarmos de acordo com o pensamento de Severino (2007), que diz que o fato de a pesquisa se concentrar em um caso particular sugere que ela possa ser representativa de casos análogos ou similares, possibilitando a faculdade de se fazer generalizações e autorizar inferências.

Participantes da pesquisa

De acordo com o aparato metodológico apresentado, reafirmamos que a pesquisa foi realizada com seis professores de EI que utilizam LD em sua prática docente, numa escola do sistema privado de ensino, localizada em Betim, Minas Gerais. O número de entrevistados correspondeu a uma população de 30% da totalidade do grupo de docentes deste nível de ensino. Dividimos as entrevistas em dois grupos de professores: três professores que estão há dez ou mais anos na instituição e que vivenciaram a troca das coleções didáticas e três professores que estão há menos tempo, nos últimos três anos. Nossa intenção foi entrevistar três professores que já trabalham com LD há mais tempo e que vivenciaram a troca do material e três professores que estão na instituição de três a seis anos e que utilizam o LD adotado pela escola.

Instrumento de coleta utilizado

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, como recurso metodológico de natureza interativa, com o objetivo de coletar informações. Segundo Triviños (1987, p. 146):

a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Assim, foi elaborado um roteiro de perguntas básicas e principais, complementadas por outras questões quando necessário, de acordo com o trajeto percorrido pelo entrevistado ao dar suas respostas. Recorremos às considerações de Manzini, (2003), que nos alerta para alguns cuidados ao elaborarmos as questões: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros. O roteiro deve auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista de maneira a alcançar seus objetivos. Nesse sentido, “[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado.” (MANZINI, 2003, p. 12).

As entrevistas com as professoras foram pré-agendadas e aconteceram em espaço determinado dentro da escola e de maneira remota. Cada entrevista teve a duração de 1h30min.

Coleta de dados

De acordo com Santos (2002, p. 29), os “[...] procedimentos de coleta são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/fenômeno/processo.” Nosso objetivo é a vigilância epistemológica-consciência das distorções, para procurar melhorar. A qualidade dos dados que coletamos depende de um trabalho de campo organizado e planejado (CASTRO, 2004). Assim, procuramos trazer a relação teoria/empíria: utilizamos os dados para discutir implicações teóricas do estudo, dialogar com outros teóricos etc. Entretanto, para fazermos generalizações empíricas, a amostra tem que ser representativa do universo. As entrevistas foram gravadas, transcritas e editadas para submeterem à análise qualitativa.

Análise dos dados

Procuramos fazer uma transcrição fiel ao conteúdo do depoimento, registrando as informações e manifestações significativas para a pesquisa. A edição consistiu em colocar as informações nas categorias de análise²¹, organizando as falas de todos os atores dentro de cada categoria, identificando os autores dos excertos de depoimentos. A esse respeito, Bardin (2002, p. 48) aponta que esta:

²¹ As categorias de análise utilizadas são descritas no próximo capítulo.

[...] abordagem tem por finalidade efetuar deduções justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração. [...] A análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (Ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não [...]).

A transcrição foi paralela à edição e consistiu na limpeza do texto, tirando dele palavras repetidas ou ininteligíveis e, se necessário, reorganizando a ordem da fala para ficar compreensível ao leitor. Após a organização dos dados, editados e transcritos, realizamos a análise, à luz dos aportes teóricos e contextuais. Sendo assim, o desafio da análise de conteúdo foi realizar leituras críticas e reflexivas. Neste momento, foi necessário extrair elementos que confirmem nossas hipóteses de trabalho e os pressupostos das teorias de referência utilizadas. Um outro aspecto de atenção é a interferência da nossa subjetividade neste processo investigativo. Neste sentido, as transcrições procuraram ser fiéis ao que os entrevistados falaram, sem desvirtuamento de nenhuma de suas ideias. Sendo assim, apresentadas as contribuições mais fidedignas, permitindo melhor compreensão da dinâmica da entrevista, a transcrição procurou refletir todo o seu processo.

Neste capítulo, apresentamos um panorama sobre a produção do conhecimento, reconhecida pela sociedade moderna como um mecanismo de compreensão teórica e de transformação do mundo. Buscamos ampliar esta discussão, trazendo a importância de dialogarmos com outros referenciais epistemológicos, revisitando as teorias da decolonialidade com um olhar outro para a produção do conhecimento. Apresentamos, também, os procedimentos metodológicos utilizados para a presente investigação, que no próximo capítulo analisa os resultados obtidos.

6 TRAJETÓRIA DA PESQUISA E RESULTADOS

Todo trabalho de pesquisa é impulsionado por perguntas, questionamentos em busca de respostas para aquisição de novos conhecimentos. Assim é construído o papel do pesquisador na busca de elementos novos para ampliação dos horizontes de compreensão nas diversas áreas do conhecimento.

Neste capítulo último demonstramos a trajetória da nossa pesquisa. Inicialmente apresentamos a metodologia utilizada para análise dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, alinhados às categorias de análise, atentando-nos para o objetivo principal do nosso trabalho. Em seguida, discutimos os resultados obtidos à luz do referencial proposto para esta investigação. Nas conclusões deste capítulo, analisamos criticamente os estudos em relação à formação docente e à utilização de LD na EI.

6.1 Problema da pesquisa e os encaminhamentos para sua realização

Nossa investigação focou a formação continuada dos professores da EI, tendo como recorte a sua prática docente na utilização de livros didáticos neste nível de ensino. Consideramos como um grande avanço o reconhecimento da EI como a primeira etapa da educação básica e como tal tem identidade própria e objetivos bem definidos, confirmando a importância de considerarmos a criança no seu tempo, respeitando suas necessidades peculiares e suas potencialidades, de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra.

Nesse sentido, algumas questões inspiradoras nos provocaram para realização deste trabalho. Indagações estas que estruturaram nossa investigação de acordo com os princípios teórico-metodológicos. São elas: 1) Qual a concepção de LD que têm os docentes deste nível de educação infantil? Será a utilização de livros didáticos, para o professor, para este nível de ensino, uma contribuição significativa para a aprendizagem e vivência de outras experiências pelas crianças, ou atendem a um apelo do mercado editorial como mais um material gráfico atraente para manipulação da criança? 2) Qual é o real papel do livro didático no trabalho docente e no cotidiano da educação infantil e quais são seus efeitos na formação continuada desses profissionais? Foi nosso propósito, pois, investigar o papel do livro didático na educação infantil e se ele é ou não um instrumento na formação continuada de professores deste nível de ensino.

O desafio proposto é: Compreender as concepções de professores que atuam na educação infantil sobre o uso do livro didático e qual o lugar ocupado por esse instrumento no processo de formação continuada. Neste sentido, optamos pela pesquisa qualitativa, com a elaboração de um roteiro semiestruturado. A realização do trabalho de campo teve o objetivo de buscar uma aproximação com os sujeitos, com a preocupação de realizar o trabalho respeitando cada etapa da pesquisa, avaliando e redimensionando algum procedimento quando necessário para produzir os dados na perspectiva teórico-metodológico.

O grupo pesquisado constituiu-se de professores da EI que utilizam livros didáticos na sua prática docente, em uma escola da rede privada de educação no município de Betim, Minas Gerais, que adota livros didáticos por cerca de trinta anos. Selecionamos três professores que estão há dez ou mais anos na instituição e que vivenciaram a troca das coleções didáticas e três professores que estão há menos tempo, de preferência nos últimos três anos. Sobre o método de pesquisa escolhido, tratou-se de estudo de caso.

A partir da apresentação acima, nos propomos a justificar as razões da escolha dessa instituição de ensino para o encaminhamento de nossa pesquisa: a) a consolidação de uma prática de uso do LD na educação infantil por 30 anos; e b) a possibilidade de se poder contar, na investigação, com o depoimento de professores que utilizaram livros didáticos de diferentes bandeiras.

Antes do contato com a escola, realizamos um pré-teste das questões norteadoras que compunham o roteiro²² semiestruturado, com o objetivo de testar o alcance e a compreensão das mesmas. Buscando uma aproximação com o perfil do público-alvo da pesquisa, convidamos três professoras de EI de outra instituição mineira que utilizam LD em sua prática pedagógica há mais de cinco anos: uma professora utilizava o LD há cinco anos, outra há oito anos e uma terceira há mais de dez anos. As entrevistas aconteceram de forma remota, em dias e horários pré-agendados. Esta experiência confirmou o alcance das questões, necessitando de poucos ajustes. Esse procedimento forneceu a segurança necessária para o cumprimento das entrevistas. Entretanto, as entrevistas do pré-teste não serão utilizadas para efeito de análise deste trabalho.

Dando encaminhamento à pesquisa, realizamos um primeiro contato com a escola, que prontamente se mostrou disponível e interessada na pesquisa. Enviamos uma ficha de preenchimento para que nos informassem os professores de EI que trabalham na instituição há dez anos ou mais e os que trabalhavam há menos tempo na escola. De posse destas

²² O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice B.

informações, agendamos uma reunião remota com esses profissionais, com convite encaminhado pela direção da escola. Nessa reunião, que contou com participação da direção e tendo sido informada aos coordenadores, explicamos aos professores sobre os procedimentos da pesquisa. Os profissionais que realmente tiveram o interesse em participar firmaram seu compromisso com a intenção da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, assim como da declaração de ciência da pesquisa. Neste momento é necessário esclarecer que, devido à pandemia, houve uma negociação com os profissionais e a direção da escola sobre como realizaríamos as entrevistas, já que as professoras estão ministrando as aulas de forma remota, não comparecendo à escola. Na reunião ficou definido que as professoras participantes poderiam escolher a forma em que se sentissem mais seguras, de acordo com as orientações sanitárias. Nesta ocasião, a diretora se comprometeu em reservar um espaço na escola, onde seriam realizadas as entrevistas, atendendo aos protocolos de segurança. Assim, apresentamos a proposta de três datas para que as professoras agendassem seus dias e horários para realização das entrevistas. Todas optaram por comparecer à escola. Em um segundo momento, formalizamos, por meio de um e-mail, as decisões da reunião, assim como enviamos o quadro com os dias e horários que foram acordados com a equipe.

No dia proposto, comparecemos à escola para realização das entrevistas, onde tivemos excelente acolhida pela direção e demais profissionais. Foi reservada a sala do coordenador de marketing para realização das entrevistas, um espaço amplo e arejado, com um distanciamento adequado e dentro das medidas de segurança. Duas professoras reagendaram a entrevista para o dia seguinte e outras duas solicitaram que a entrevista fosse remota, devido a imprevistos. A receptividade e a disponibilidade das entrevistadas favoreceram para que tudo transcorresse com tranquilidade e liberdade para abordar os temas e questões propostas. Cada entrevista durou em média 1h30min, havendo uma conversa informal antes e após as gravações.

Após o trabalho empírico desenvolvido no campo com as entrevistas, passamos à análise das informações coletadas, estabelecendo categorias de análise com várias leituras das informações para cada critério de análise descrito.

6.2 Análise dos dados à luz do referencial teórico

A transcrição das gravações das seis entrevistas ocorreu de maneira cuidadosa, com registro escrito, em que anotamos alguns detalhes e nuances que não poderiam deixar de ser registrados. Com o propósito de responder ao problema e aos objetivos do nosso trabalho,

utilizamos a análise de conteúdo como técnica para auxiliar-nos na compreensão das mensagens das entrevistas. O roteiro semiestruturado da entrevista foi organizado em três partes. A primeira parte objetivou o levantamento de informações sobre a formação profissional e as experiências das professoras; a segunda parte contou com questões sobre a experiência com LD na EI, e a terceira sobre o LD e a formação de professores. Para obtermos uma transcrição mais apurada dos dados levantados nas entrevistas, elencamos quatro categorias de análise, o que, de acordo com Bardin (2002), permite a classificação dos componentes do significado das mensagens em espécie de gavetas, com uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo das comunicações e sua respectiva interpretação.

Na sequência, apresentamos as quatro categorias de análise, onde foi realizada a codificação dos textos gravados, constituindo os dados de nossa pesquisa:

Categoria 1- Experiência profissional

Categoria 2- Visão do LD e sua contribuição

Categoria 3 – Função do LD segundo Choppin

Categoria 4- O LD e a formação do professor

Para transcrição dos dados, dividimos as seis professoras em dois grupos, conforme nossa classificação inicial: três professoras que trabalhavam há dez ou mais anos na instituição e três professores que estão há menos tempo, nos últimos três anos.

6.2.1 Categoria 1 – Experiência profissional

Nossa hipótese inicial, ao dividirmos os professores em dois grupos, estava fundamentada na utilização do LD há mais e menos tempo, acreditando que ao longo dos anos os docentes tornam-se mais familiarizados com os desafios da sua atividade e que poderíamos ter um posicionamento crítico e diferenciado frente à concepção de ensino na EI e a utilização do LD. Apoiamos esta ideia em Tardif, que sinaliza a valorização dos saberes experienciais dos professores, acreditando que os docentes devem ter espaço para manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares – uma valorização na construção do saber docente, onde este saber é proveniente de um processo de interação com outros saberes advindos de sua formação profissional, relação com colegas e alunos e com os valores da sociedade. Neste sentido, pensamos ser importante ouvir as experiências das professoras, considerando que seus saberes ocorrem de diferentes origens, distintos lugares e tempos percorridos. Tínhamos também a expectativa, diante das referências teóricas que usamos neste trabalho, de que o LD fosse questionado, como uma atitude de repensar seu lugar ou de se ter

um recurso que poderia ser a oportunidade de reconhecimento de todas as culturas, sem hierarquia em sua diversidade. Em outras palavras, um olhar para o LD no sentido de descolonizar o currículo, apresentando outros lados da história com a possibilidade de ter outras referências do conhecimento. Sendo assim, apresentamos as experiências profissionais e a formação acadêmica descrita pelas três entrevistadas que têm mais tempo de trabalho na escola e que chamaremos de grupo 1.

As professoras desse grupo trabalham na instituição de dez a doze anos. A formação acadêmica desse grupo vai do curso de magistério a professoras que têm dois cursos universitários com especialização. O grupo vê, na atualidade, um grande desafio no campo do ensino em relação aos avanços na legislação para EI, onde o curso de magistério realizado não atende as demandas atuais com princípios básicos e orientadores para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, com atividades intencionais e como previsto pela LDBEN, pelas DCNEIs e pelos RCNs, atividades que promovam conhecimentos, valores, formalizando a educação desta faixa etária. Essa realidade é descrita por uma das professoras:

Meu curso de magistério está defasado com a realidade de hoje, pois as atividades eram mimeografadas, trabalhando os conceitos matemáticos em folhas avulsas, com pouco material concreto. O que aprendi não aproveitei quase nada, mas destaco como aprendizagem deste curso a importância do desenvolvimento do vocabulário infantil. A metodologia mudou, vejo pouco desse curso na minha prática docente. (Professora A).

A Professora A exerce a atividade docente há muitos anos, somente com o curso de magistério, e não se sente motivada a fazer o curso de pedagogia. Sobre esse aspecto, diz: “Não vejo diferença do trabalho das colegas em relação ao meu.” A escola a mantém trabalhando com as crianças menores por fazer um rico trabalho, que se sobressai na equipe docente e é valorizado por toda comunidade escolar.

As professoras B e C, diante do estabelecido pela legislação com o reconhecimento deste nível de ensino como parte do ensino básico brasileiro, buscaram o curso de pedagogia e especialização. Contudo, ao abordarmos quais referenciais teóricos desses cursos contribuíram na sua prática docente, tivemos os seguintes depoimentos: “Curso teórico, eu não me lembro de nada para minha prática. A gente aprende é na vivência. Fiz até um curso de Pós-Graduação para entender a criança melhor. Mas não era o que eu esperava.” (Professora B). A Professora C, por outro lado, enfatiza a importância do conhecimento teórico de um pensador da educação para sua prática, quando cita:

A contribuição teórica significativa desses cursos para minha prática docente é a teoria de Paulo Freire. Como alfabetizadora me lembro das mensagens de Paulo Freire, quando sinaliza que há necessidades individuais no processo de leitura. É necessário saber ouvir o aluno. (Professora C).

Acreditamos que esse posicionamento se faz relevante para sua atividade profissional, já que a professora é especialista em produção de texto e vê em Paulo Freire uma referência quando o tema alfabetização se faz presente. Esse depoimento reforça nossa compreensão de que os professores reconhecem sua prática apoiados em algumas teorias ou autores, quando conseguem confrontar o aparato teórico com o que acontece em sala de aula. Chamaram a atenção os depoimentos das professoras A e B em relação a pouca identificação com as teorias estudadas. Cabe, nesse momento, lembrar o avanço da legislação²³, no caso a LDBEN (Lei 9.349/96), estabelecendo uma nova formação para os educadores infantis, com a exigência e a expectativa de formar profissionais com embasamento teórico para exercer sua função docente. Assim, as instituições de EI poderiam ter um trabalho com clareza dos eixos norteadores para o desenvolvimento das práticas docentes, com a criação de espaços de aprendizagem significativa para as crianças através de suas propostas pedagógicas. As expectativas aumentam com a BNCC, em o professor é visto como principal agente para atender às demandas das novas propostas curriculares, esperando desse profissional uma prática docente diferenciada, voltada para garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, o conhecimento teórico do professor é essencial para que possa ter compreensão e referências das especificidades do seu trabalho. Não percebemos, nas colocações das professoras, referências teóricas claras e nem uma lembrança de conhecimentos adquiridos na academia que fossem significativos para o desenvolvimento do seu trabalho, conforme esperávamos.

Quando perguntamos sobre a razão de escolha ou não de trabalhar com crianças nesta faixa etária, hoje com as grandes responsabilidades no desenvolvimento de muitas habilidades, tivemos os seguintes depoimentos:

Eu escolhi trabalhar com os menores pois tenho grande identificação com eles. Gosto de cuidar e apertar! (Professora A).

Fui trabalhar com crianças, pois foi o emprego que surgiu como auxiliar. Passei a gostar e ter afinidade com maternal, é a minha paixão (Professora B).

Já trabalhei com diversas faixas etárias, mas sou apaixonada com crianças desta idade. (Professora C).

²³ Para maiores informações, ver capítulo 1 deste trabalho.

As respostas demonstram somente uma relação afetiva com a opção feita, que é importante no trabalho com as crianças, mas percebemos que eram colocações desprovidas de argumentos em relação à importância e significado do trabalho a ser realizado na infância, com uma concepção de criança que é posta hoje com seus diversos contextos e complexidades. Neste sentido, não ficou claro qual a concepção que estes profissionais têm deste nível de ensino enquanto etapa inicial no processo de escolarização da criança.

Na sequência, o grupo 2, com as professoras que trabalham na instituição de quatro a sete anos. A formação acadêmica do grupo é pedagogia, letras e normal superior, sendo que uma das professoras ainda está cursando pedagogia. O grupo também buscou maior qualificação devido às exigências legais do mercado e a cobrança da escola. Em relação aos referenciais teóricos que estudaram nos cursos e que trazem para sua prática, tivemos os seguintes depoimentos:

Descobri com os professores que o ensino passa pelo brincar, pelo lúdico. Hoje as crianças são mais desafiadoras. A ludicidade é tema da minha monografia. (Professora D).

O curso de magistério ficou aquém das minhas expectativas. Ele só preparava para fazer concurso para creche, atendendo às necessidades da turma que estava fazendo o curso. Já no curso superior, o que trouxe para minha prática foi o lúdico na maneira de trabalhar. As teorias de alfabetização também. (Professora E).

Pra mim o que ficou dos cursos foi fazer o planejamento considerando a importância do brincar como proposta. Vejo também na BNCC nos objetivos de aprendizagem o ensinar através das brincadeiras em interação com as outras crianças percebo nas teorias vistas na faculdade esse reforço. Também ficou pra mim do magistério a importância do cuidar. (Professora F).

Percebemos que o grupo 2 faz referências a teorias mais atualizadas sobre o trabalho na EI, trazendo os eixos previstos nas DCNEIs – interações e brincadeiras –, eixos estes que ampliam o olhar para a criança, considerando suas interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Citaram aspectos teóricos importantes para seu fazer docente como: ludicidade, planejamento e teorias de alfabetização. É interessante ressaltar que a Professora F consegue estabelecer relações do que acontece na escola com as teorias apresentadas na faculdade, não o inverso. Isso fica claro em sua fala: “Percebo nas teorias vistas na faculdade esse reforço.” Neste contexto, o grupo 2 parece reconhecer e valorizar o conhecimento teórico formal para sua prática. Outro aspecto, que nos chamou atenção foi a fala da Professora E: “Mas também aprendi muito com as boas coordenadoras que eu tive. Elas me ajudaram, pois eu não sabia fazer diferente.” A professora traz outro referencial de aprendizagem e de contribuição para sua prática, que são as orientações e intervenções das

coordenadoras pedagógicas, outras formas de ensinar. O curioso e o que nos chamou atenção é que essa colocação é feita no mesmo parâmetro dos conhecimentos trazidos pela formação acadêmica.

A professora F traz aspectos da nova legislação (BNCC), demonstrando conhecimento daquilo que está previsto para o ensino infantil com elementos importantes para o trabalho a ser desenvolvido. Assim, vemos o grupo 2, com professoras com menos tempo na escola, uma maior sintonia com os referenciais mais atualizados.

Em relação à opção por trabalhar com a EI, as professoras D, E e F colocam:

Comecei a dar aula para 2 e 3 anos, substitui algumas professoras e fui gostando do trabalho com crianças. Com a experiência quis ficar com as crianças de 4 anos, por ser a idade do encantamento e da descoberta para alfabetização. (Professora D).

Fui estagiária em uma instituição de crianças de risco social e esse trabalho me fez optar por trabalhar com crianças. (Professora E).

Fui acompanhante de uma criança especial e me inspirei na professora que trabalhava com ela, decidindo ser professora de crianças. (Professora F).

Percebemos que o grupo 2 traz, para sua opção em ser docente infantil, elementos da sua experiência anterior. As professoras E e F se inspiraram em situações vividas com outros profissionais da educação com crianças em situações especiais, mas que a troca e o exemplo desses profissionais foram determinantes para sua opção. Neste aspecto, Nóvoa (1992) sinaliza sobre a necessidade da construção de culturas de cooperação e que o diálogo constante entre educadores é capaz de formar redes para um projeto educacional, no caso, para uma opção profissional.

Por fim, o grupo 2 trouxe, em suas respostas sobre a valorização do conhecimento teórico para suas práticas, elementos da legislação com os eixos previstos para o trabalho a ser desenvolvido na EI, tendo em seu planejamento uma concepção de criança que aprende através das suas interações sociais e da ludicidade. Entretanto, percebemos que o curso de pedagogia, ou outros de nível superior, não produz conhecimentos teóricos que sejam lembrados pelas professoras e que deveriam dialogar e articular com sua prática, dando sentido ao seu trabalho.

Consideramos importante trazer esses dados das entrevistas para que pudéssemos ter um panorama do perfil das professoras, sujeitos dessa investigação, diante de sua formação acadêmica e das novas demandas e expectativas trazidas pela legislação para este nível de ensino.

6.2.2 Categoria 2 – Visão do LD e sua contribuição

A escolha da escola de Betim, Minas Gerais, está pautada na utilização, por esta instituição, de LD na educação infantil há trinta anos. Portanto, buscamos informações nesta categoria que caracterizasse ou não o LD como instrumento de uso educacional para fins didáticos, já que sua utilização faz parte da cultura da escola. Outro ponto a ressaltar com ênfase é que não houve processo de escolha do LD pelas professoras, sendo uma opção da instituição adotar os livros de outra rede de ensino para EI. O material didático a ser utilizado foi apresentado com sua respectiva proposta por uma consultora desta rede, onde o professor poderia tirar suas dúvidas. Contudo, a adoção já havia se concretizado em contrato de prestação de serviço. Por questões éticas, diante desta informação dada pela direção da escola, entrevistamos as professoras sem trazer este questionamento. Destaco também que o processo de escolha do LD pelos professores é obrigatório somente na rede pública de ensino, conforme as orientações do PNLD²⁴.

Nessa direção, exploramos a visão que esses profissionais tinham desse recurso didático e a contribuição do LD na sua prática diária. A Professora A, do grupo 1, posicionou-se da seguinte forma:

Já usei o LD em outra instituição, achei o livro colorido, mas não havia tempo de atender o Manual do Professor (MP) devido aos projetos institucionais. O MP tem vários exemplos de atividades ideias e traz também as habilidades e sugestões literárias. Livros que não tem na escola. Mas também não dá tempos para fazer. O atual livro tem a proposta da BNCC com uma proposta lúdica, mais material concreto vivências e experiências. Percebi que o conteúdo a ser trabalhado é o mesmo que está no LD. (Professora A).

Podemos observar que a professora não traz questões relacionadas às atividades propostas no LD utilizado. Ela vê no MP um instrumento de uso educacional como fonte de informação e não como uma pretensão de ensinar a desenvolver determinado tema. Destacamos que o MP é parte suplementar que acompanha o LD, oferecendo orientações teórico-metodológicas específicas para os professores como suporte para utilização do livro em sala de aula. Nesse sentido, Paulilo (2012, p. 184) diz:

O Manual do Professor atualmente não é apenas uma referência pedagógica para o ensino, mas principalmente designa o lugar de um discurso sobre a prática do ensino. Nesse âmbito, parece razoável interrogar sua força elocutória, as estratégias que propõe e a ordem de representações que instaura, seja para discutir as escolhas

²⁴ Leia capítulo 2 (2.3 e 2.4) desta dissertação.

de seus autores ou para inventariar as demandas dirigidas ao professor. O Manual é também é um recurso para pensar os processos de construção da didática.

Concordando com o autor, acreditamos que o MP seja uma boa fonte de investigação, onde estão descritas as reais finalidades deste suplemento, com referências e pressupostos teóricos que orientam o ensino e as prováveis metodologias pedagógicas que, diante da nossa pesquisa, são reconhecidas pelo professor. Conforme apresentação do MP para avaliação nos editais do PNLD, é considerado o bom manual aquele que apresenta elementos que aprimoram, ampliam e completam a prática pedagógica do professor, orientação esta que permanece no PNLD 2022, que apresenta livros didáticos de EI para as instituições públicas. O PNLD 2022 define MP assim:

Manual do Professor: aquele utilizado pelo professor, em correspondência com o Livro do Estudante, para aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aula e de avaliação- (formativa e de larga escala) e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2020e, p. 19).

As orientações do PNLD consideram que esse material colabora com a formação do professor, auxiliando no processo de conhecimento da sua área de atuação. Embora o professor já seja um profissional apto a ministrar aulas, a atualização promovida pelo MP renova e amplifica suas capacidades.

A Professora A sinaliza, ainda, outros projetos determinados pela instituição como uma coisa a mais a ser feita sem conexão com o LD utilizado. Esse depoimento nos chamou a atenção, pois na nossa compreensão, o trabalho com projetos traz em sua concepção a realidade e curiosidade dos alunos, reforçando a identidade da escola, além de ser uma oportunidade para que o professor exerça sua autoria no trabalho de pesquisa sobre o tema, na seleção das atividades e no encaminhamento da culminância dessas descobertas.

Na sequência, as professoras B e C trazem outros elementos relacionados a sua compreensão na utilização do LD:

Para trabalhar com LD tem que ter organização, não é só abrir a página e cumprir. Necessita de outras vivências para se fazer o registro. Custei a compreender isso. (Professora B).

Trabalhar com LD com os menores trava um pouco. Mas aproveito as páginas com outras possibilidades para a alfabetização. Aproveito as imagens para debater outros temas (criança negra, deficiente). A utilização do LD com os maiores é mais fácil e necessária. (Professora C).

Os dois depoimentos apresentam questões diretamente voltadas à utilização do LD com o aluno. Percebemos que as professoras trazem suas experiências pessoais sobre como utilizar esse material. A fala da Professora A vem no sentido das pesquisas de Fernandes (2017), onde os professores, ao analisarem as atividades de uma coleção didática, colocam a necessidade de trabalhar outras práticas com os alunos e não somente o registro da página solicitada no LD, onde a criança não é a protagonista. Esta visão da Professora A demonstra que ela consegue perceber a intencionalidade que guia seu trabalho na compreensão da utilização de outras estratégias, sendo o LD um recurso complementar.

A Professora C também questiona, timidamente, a adoção de LD para crianças menores, considerando ser um empecilho para desenvolver um trabalho com sua própria autoria. Neste sentido, Lajolo (1996, p. 4) coloca que o uso do LD na escola depende do trabalho que o professor se propõe a desenvolver, pois sua finalidade está relacionada ao uso deste instrumento pelo professor. Assim, a Professora C aproveita de outros recursos do LD, no caso as imagens, para fortalecer os temas e debates que ela julga importantes trazer para o grupo.

O grupo 2 também faz considerações importantes sobre sua visão sobre o LD em sua prática cotidiana e como se estabelece sua relação com esse recurso. Isso fica evidenciado na fala da Professora D:

Usei quatro tipos de LD's na educação infantil em minha trajetória profissional, é complicado trabalhar com um só. Tenho vontade de pegar um pouquinho de cada um e fazer o meu livro.

Desta forma, vemos a Professora D, no movimento de encaminhar a sua prática, inferindo sobre o material adotado pela escola e trazendo conhecimentos de sua trajetória profissional com outros materiais. A questão central de sua fala é que não existe o melhor livro e sim um professor capaz de refletir, analisar e selecionar as atividades e o caminho a ser percorrido com os alunos. Assim, buscamos apoio, novamente, em Lajolo (1996, p. 8):

O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe.

A Professora E faz elogios ao LD utilizado pela escola, atualmente, tecendo as seguintes considerações:

Só tenho elogios ao LD. Eles são fantásticos e estão evoluindo a cada ano. Com o LD atual temos uma Plataforma Digital rica com atividades fora do livro, material para o professor desenvolver outras atividades. Ele traz personagens de identificação com as crianças que propõem desafios, que fazem a criança pensar, onde temos que trabalhar inicialmente com o concreto. As atividades são de acordo com a faixa etária das crianças não é algo que impõe para fazer com as crianças. Mas são propostas que você pode crescer. O LD nos ajuda demais com ideias ricas. A troca de material ajudou compreender a nova proposta da BNCC, contribuindo também com as aulas virtuais. (Professora E).

Podemos observar que a Professora E desenvolveu, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, uma relação mais crítica em relação ao LD, vendo neste recurso uma ferramenta de aperfeiçoamento ao longo dos anos, valorizando-o como suporte de inovação para sua prática docente. Um elemento novo foi mencionado: são as aulas virtuais como mais um recurso diante dos desafios da BNCC.

Percebemos, também, esse mesmo movimento na fala da Professora F:

O LD que estamos trabalhando é rico e dá possibilidades de trabalhar com materiais pouco estruturados que desenvolve a criatividade e a imaginação das crianças. As atividades estão de acordo com a BNCC, mas utilizo outras possibilidades e outros materiais! (Professora F).

As duas professoras, em suas análises referentes ao material, colocam que ele oferece potencialidades para desenvolver os objetivos propostos para a faixa etária, fazendo, assim, uma breve avaliação do material utilizado. A descrição reforça a ideia de Lajolo (1996, p. 6) em relação ao uso do LD pelo professor:

Cabe o professor descobrir a melhor forma de estabelecer o diálogo necessário entre os conhecimentos disponibilizados pelos livros didáticos e os conhecimentos trazidos pelos estudantes, pois é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança.

Com os depoimentos das professoras, confirmamos as considerações de Choppin (1948-2009), quando destaca a ideia de que o LD deve ser lido e entendido como um objeto planetário com seus satélites, ou seja, junto com seus materiais de apoio, neste caso, o manual do professor e a plataforma digital citada pelos docentes. De acordo com Batista (2009, p. 50), são “[...] concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar.” Nesta perspectiva, vemos que o LD, além de ser um elemento de comunicação entre o professor e o aluno, tem como satélite o MP que o acompanha e que tem sido, para população

entrevistada, um instrumento de direção e orientação das práticas docentes, que visa uma melhor compreensão do conteúdo/tema a ser estudado.

As manifestações das professoras nesta categoria – visão do LD e suas contribuições – mostram a complexidade da temática, pois trazem em sua gênese as concepções de ensino e aprendizagem que cada profissional carrega. Na leitura das professoras, o LD é um recurso que possibilita inovações, pois tem evoluído com o tempo. Temos a percepção de que as professoras avaliam que esse instrumento desenvolve um papel misto de currículo e coordenação pedagógica, já que as sugestões de atividades, orientações metodológicas, literárias e teóricas estão presentes na composição do MP. Contudo, as professoras, em vários momentos de suas falas, se colocam como protagonistas, ressaltando a importância de ter e utilizar outras possibilidades e outros recursos para a aprendizagem das crianças. Tal ponto de vista que já sublinhamos quando Munakata (2007) diz que o professor interage de forma particular com o LD, fazendo coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades – que nem sempre coincidem com o autor – , nem os avaliadores do PNLD imaginaram. As respostas das professoras indicam que elas têm clareza da necessidade de recorrer a diversos recursos, sendo o LD um deles, legitimando sua identidade docente, por mais contraditório que isso possa parecer.

6.2.3 Categoria 3 – Função do LD segundo Choppin

Nesta categoria, para que pudéssemos ter mais clareza de como o LD compunha o repertório de atividades na rotina escolar, abordamos como ponto chave o planejamento do professor, por acreditar que em seus depoimentos teríamos informações sobre a função do LD em sua prática docente. Para uma escuta mais fundamentada das respostas, recorreremos como referencial teórico aos estudos de Choppin (1948-2009), que com sua investigação histórica, abrangendo diferentes sociedades e culturas que utilizam o LD, elaborou uma análise funcional desse recurso didático. Em seus estudos, estabeleceu quatro funções essenciais: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental²⁵. Assim, “[...] cada uma destas funções se refere aos modos pelos quais os sujeitos se relacionam com este elemento da cultura escolar, em função dos sentidos e significados que lhes atribuem.” (MARTINS; GARCIA, 2013, p. 7204), permitindo o estabelecimento de relações entre o LD e o contexto educacional.

²⁵ Funções descritas neste trabalho no capítulo 2, item 2.6.

Apresentamos, inicialmente, as respostas dos grupos 1 e 2 com suas respectivas observações e, na sequência, nossas conclusões sobre as funções do LD à luz das contribuições de Choppin, retratadas pelas professoras. Sobre o planejamento das aulas, os dados apontados pelo grupo 1 são:

Fazemos o planejamento semanal em reunião com o grupo. Cada semana uma professora é responsável. Há adaptações de acordo com as turmas. As coordenadoras querem engessar para que aconteça a mesma coisa nas turmas. Partimos do LD pois ele dá um norte, direciona o professor a desenvolver as atividades que irão culminar na página do livro. Assim, a gente não fica perdida. Não há necessidade de trabalhar na sequência das páginas, a gente mescla o LD e o que a mais precisar. Ele dá uma luz para procurar; pra mim há necessidade sim, de ter um material didático. (Professora A).

Para o planejamento fazemos uma reunião informal todos os dias para trocas. O LD é o “norte” para o planejamento semanal. Ele guia o desenvolvimento das atividades. O LD atual está mais moderno com experiências tecnológicas. Mas há necessidade de fazer além do livro. No MP tem uma introdução teórica que ajuda. O atual livro está de acordo com a BNCC, com orientações para aprendizagens essenciais por campos de experiências. (Professora B).

Temos reuniões com a equipe para alinhar o planejamento. O MP é utilizado como “norte”, pois nos dá outras sugestões, que usamos quando serve para nossa turma. O planejamento parte da página do LD e a gente acrescenta outros conteúdos. O MP e o site da editora contribuem para o planejamento., eles nos ajudam a exercitar as recomendações da BNCC. (Professora C).

A palavra “norte”, foi utilizada pelas três professoras. Entendemos como “norte”, uma direção a ser seguida, e foi com essa definição que as professoras do grupo 1 utilizaram nas propostas e sugestões do LD como direcionamento para o planejamento. Entretanto, esse planejamento parte de uma discussão do grupo em busca de um alinhamento das turmas, onde as professoras demonstram preocupação em ter uma sequência didática com intenções definidas, atendendo às necessidades individuais de cada turma. Lajolo (1996, p. 7) descreve assim esta fase preparatória do planejamento:

Um momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático. Ela pede lápis na mão para assinalar as passagens do livro que, ou por serem fundamentais, ou por conterem informações que o professor sabe que estão incorretas, devem ser trabalhadas com muita atenção.

Mais uma vez aparece o MP como referencial e suporte teórico para o planejamento, sendo uma espécie de guia orientador que assegura o caminho correto a ser percorrido, já que traz outras possibilidades de trabalho. As professoras citam o próprio site da editora e as

orientações teóricas contidas do MP, como referências para o exercício da compreensão da BNCC. Por outro lado, fica claro, também, que as professoras conseguem compreender a necessidade de fazer o que é proposto além do LD. Percebem que as orientações para as atividades, apesar de serem o encaminhamento inicial para o planejamento, não são capazes de atender sozinhas às habilidades a serem desenvolvidas, havendo a necessidade de um trabalho fora dele para culminar no registro da página. É neste espaço que percebemos a autonomia das professoras, por serem elas que têm o papel de selecionar outras referências e recursos, mantendo sua identidade docente constituída do domínio de conteúdos/temas a serem trabalhados e das metodologias necessárias para mediação didática, atendendo, assim, às individualidades das crianças.

Outro ponto dos depoimentos do grupo 1, que gostaríamos de sublinhar, são as reuniões citadas com as equipes para o planejamento, que apesar do momento em que vivemos com a pandemia, sem as aulas presenciais, acontecem regularmente. Em conversa informal com as professoras, salientaram que neste ano, com as reuniões remotas, elas têm se aproximado mais, discutido as questões do planejamento e da aprendizagem dos alunos com muita frequência e tempo, estabelecendo, assim, um fórum rico de trocas e parcerias.

Os depoimentos do grupo 2 trazem elementos bem próximos dos apontados pelo grupo 1. As professoras também valorizam as trocas de ideias entre elas como um ponto de destaque na construção do planejamento, o que, ao nosso entender, esse procedimento tem sido um ganho para toda a equipe, conforme depoimento:

O planejamento é feito por faixa etária das turmas. Primeiro discutimos em grupo e partimos do LD como norte e discutimos que iremos fazer para mais de acordo com o desenvolvimento da turma adaptamos o planejamento. Trabalhar em conjunto a gente fica mais segura. Há troca, assim conseguimos melhorar. (Professora D).

O MP é enaltecido como uma referência a ser consultada para fazer o planejamento e para se ter a compreensão do trabalho a ser realizado. Além disso, constitui-se num aparato teórico que exercita as orientações legais, no caso a BNCC, de acordo com a afirmação da professora:

Discutimos o planejamento antes em um grupo particular, onde conversamos sem pudor e sem medo de restrição, uma forma mais interativa, para fazermos juntas. Nós quatro. Temos o LD como base. O planejamento parte do LD, pois o manual é espetacular com sugestões e ideias para fazer fora do LD de acordo com a BNCC, Apesar do tempo ser pouco. O Manual é alinhado com a concepção de criança da BNCC, trazendo as atividades para serem realizadas antes do registro. Ele é um “norte” mais também temos outras ideias e referências Ele contribui para ampliar o

universo de possibilidades A sequência didática favorece para que o cumprimento da página não seja o mais importante. (Professora E).

Outra professora destaca a importância do MP:

O MP é o “norte” para elaboração do planejamento. Eu não consigo fazer o planejamento sem consultar o MP, pois os textos do Manual vão além da orientação de cada página. É muito bom a troca de ideias com a minha equipe, onde discutimos a adequação das atividades do LD de acordo com a turma, como os projetos e as datas comemorativas. (Professora F).

Pelas manifestações expressas nos depoimentos do grupo 2, as professoras salientam a importância da discussão do planejamento em conjunto, como parte do processo de seleção das atividades a serem realizadas, um comportamento que parece assegurar mais acertos, conforme o depoimento da professora D. O MP aparece como elemento potente na orientação da sequência didática, oportunizando, no depoimento da professora E, um referencial teórico de compreensão da BNCC e ampliando, com suas orientações, o universo de possibilidades de trabalho.

Após a descrição das professoras dos dois grupos, onde nosso propósito era compreender qual a função do LD nas práticas desses sujeitos, cabe-nos analisar a palavra “norte” utilizada por todas elas. Em nossas hipóteses iniciais, tínhamos dúvida se os professores realmente percebem o LD como uma unidade de sentido para seu planejamento, buscando outras formas de interagir com ele, compreendendo as outras possibilidades que ele pode proporcionar. Esta hipótese se confirmou nos depoimentos das entrevistadas para nossa pesquisa. Elas percebem o LD como um conjunto de elementos que amplia as possibilidades de trabalho. A palavra currículo não foi utilizada em nenhum momento, mas nossa percepção é de que o LD utilizado tem a função de organizar o que deve ser desenvolvido, direcionando o trabalho. Assim, nossa leitura reflete as ideias de Santos e Lima (2010, p. 14), quando dizem que o livro didático é “[...] portador de escolhas do saber a ser ensinado.”

Observamos, também, em conversa com as professoras, a autoridade que atribuem aos autores desses materiais, conferindo a eles mais conhecimento e experiência acerca do que deve e como ser ensinado, trazendo referenciais teóricos que elas, por vezes, não têm alcance. Sendo assim, correm um risco de interpretação, no entender de Silva (2005, p. 23):

Em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma imagem simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais.

Em nenhum momento as professoras fizeram críticas às abordagens dos temas, das ilustrações, da organização das atividades e da organização curricular proposta no material. Não trouxeram questionamentos e nem um posicionamento crítico em relação a ter que seguir as orientações propostas pela BNCC, cujas aprendizagens essenciais devem ser trabalhadas. Contudo, percebemos que o LD às vezes tem um papel de guia de suas práticas didático-pedagógicas, sugerindo o uso de outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem das crianças e, por vezes, o LD é tido como apoio, havendo uma abertura para a autoria e protagonismo do professor.

Nossa escuta vigilante procurou classificar, de acordo com Choppin²⁶, a função atribuída ao LD pela equipe docente pesquisada. Apesar de o autor pontuar a complexidade das pesquisas relacionadas a esse tema e considerar o LD como um documento histórico, ele enumera quatro funções essenciais, já citadas nesse trabalho, que retomamos a seguir:

- Função referencial, o livro didático é essencialmente programático, isto é, trata-se de um suporte privilegiado que contempla os conteúdos educativos e os conhecimentos que um grupo social acredita ser necessário transmitir às novas gerações.
- Função instrumental, o livro didático privilegia as atividades didáticas, visando facilitar a memorização dos conhecimentos e a aquisição de competências e habilidades.
- Função ideológica e cultural, a mais antiga exercida pelo livro didático, o manual afirmou-se como um dos principais transmissores da língua, da cultura e dos valores da elite. É, nesse sentido, instrumento político de construção de identidades.
- Função documental, o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos com vistas a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Diante da pesquisa realizada com as seis professoras, constatamos que a principal função do LD para este grupo é a referencial. As professoras reconhecem ser o livro o “norte” para o planejamento, com seus “conteúdos” determinados em um plano curricular estabelecido pela editora e de acordo com a legislação vigente, contendo orientações metodológicas que possibilitam uma relação interativa do professor com o próprio livro. Chama-nos a atenção a palavra “norte” utilizada pelas professoras, que poderá assumir diversas formas:

²⁶ Sobre a trajetória acadêmica de Allan Choppin ler: BITTENCOURT, Circe. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. *In*: MORATTI, Maria do Rosário; FRADE, Isabel Cristina (orgs). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária. 2014.

uma bússola, que indica o norte ao viajante, mas deixa por sua conta a trajetória e o destino; um mapa em papel, no qual se vê a autopista sugerida, mas também atalhos e estradinhas vicinais que é possível tomar; ou um GPS, que seleciona a rota por você e ordena, detalhadamente, o caminho até o destino. (SOARES, 2015, s/p.).

No nosso entendimento, é nesse espaço que está a escolha individual de cada docente, pois é ele que dá peso a esse recurso e estabelece a trajetória de sua aula. Nesse sentido, há necessidade de uma reflexão fundamentada com a equipe para compreender que, ao utilizar esse termo, há uma transferência de sua autoria e de sua autonomia para o LD, supostamente retirando o seu lugar de protagonista da sua própria aula.

Constatamos que o MP e a plataforma educacional, que vêm no “pacote” de adoção do LD, de acordo com os depoimentos, é indispensável, pois promove novos conhecimentos e atualizações para os docentes, estabelecendo uma relação didática orientada entre o aluno e o professor. Entretanto, não foi percebido por nós, que as professoras, ao utilizarem o LD como referência para o seu trabalho, veem também nesse recurso a necessidade de terem uma postura e um olhar crítico frente à visão de mundo e de sociedade que está inserida no material, nas orientações e atividades propostas. Ao que parece, o professor não analisa as articulações teóricas e metodológicas que compõem o LD. Habitado a seguir as propostas do material, não faz dele objeto de análise, não percebendo que nele há uma concepção pedagógica com modos de pensar e de agir que expressam, objetivamente, a visão de uma classe ou de um grupo, numa perspectiva de homogeneização. Enquanto função referencial, o LD tem a autoridade de ser um recurso unificador dos conteúdos e da ação docente, cabendo ao professor desvendar o véu que encobre a relação teoria-aprendizagem-conhecimento explícita no LD.

6.2.4 Categoria 4 – O LD e a formação do professor

Esta última categoria a ser analisada tem como ponto central a hipótese deste trabalho, investigando se o LD é um recurso formador docente na educação infantil. Até aqui, diante das manifestações expressas pelas professoras nas entrevistas, percebemos o grande valor atribuído por elas a esse recurso como balizador do planejamento e de orientações para o desenvolvimento de suas aulas. Na última parte da entrevista, diante do depoimento individual de cada uma, fazíamos uma breve retrospectiva do que foi dito e lançávamos a seguinte questão direta: O LD contribui para sua formação continuada? Para uma leitura mais

articulada dos depoimentos, nesta categoria apresentamos primeiramente as falas de ambos os grupos e, na sequência, tecemos nossas análises.

Eis os depoimentos das professoras do grupo 1:

LD ajuda muito a formar o professor, desde que ele leia o MP. Quem lê o MP tem uma luz para buscar outros meios. Já que o que ficou do magistério é muito pouco. Mas vou além do proposto. (Professora A).

O LD contribuiu para a ampliação da minha prática. Tem que ler o MP para entender o que tem para fazer para além. A editora tem uma plataforma LD on-line que explica e solicita a leitura do MP. Além disso, existem os encontros com a editora sobre um determinado tema. A outra que editora trabalhávamos tinha um cardápio de escolha de cursos eu não gostava. Mas O LD contribui em parte para minha formação, há outros momentos de estudos para que isso aconteça. (Professora B).

O LD com seu MP acrescenta muito para minha formação e também os cursos da editora e as lives, com a apresentação de outros recursos (principalmente neste momento da pandemia), as aulas gravadas de outros professores que ficam disponíveis para que a gente possa assistir e ter uma referência. Mas o LD não é tudo. (Professora C).

A seguir, os depoimentos das entrevistadas do grupo 2:

O LD ampliou minha experiência sim, pois percebi o avanço que eles passaram a ter, assim como as crianças. O MP é significativo. Se eu não tivesse o LD com seu MP, por mais que eu buscasse mais estudos e cursos, eles não mostram com tanta propriedade como trabalhar, no meu caso a alfabetização. Eles são bem parecidos e tem contribuído para minha formação. Os momentos de formação da editora só reforçam o que tem no MP que já nele tem toda orientação. Contudo, consigo trabalhar sem ele. O bom mesmo é a troca com os professores. (Professora D).

O LD tem contribuído muito para minha experiência como professora. O apoio do MP e da editora para sua utilização com cursos formando os professores com temas importantes. Esses encontros auxiliam a gente que fica na dúvida se a forma que você trabalha está correta. Deveria ter mais. Sinto falta de voltar a estudar. (Professora E).

O LD com seu MP tem contribuído muito para minha formação. O que vejo na faculdade, consigo visualizar nele. Os encontros de formação com a editora é um suporte além das coordenações. O LD contribui muito, mas a experiência muda o nosso olhar. Com meu amadurecimento vejo esse recurso para agregar conhecimento e prática, já que nos apresenta linguagens múltiplas, Como exemplo *QR code*. Contudo, acho que os encontros para as crianças maiores contribuem mais. (Professora F).

O panorama apresentado pelas seis professoras em relação à contribuição do LD para sua formação continuada, nos remete a várias reflexões trazidas anteriormente e que, diante dos dados obtidos, aferimos ser o LD um potencial instrumento para a formação continuada de professores. Essa constatação também aparece nas pesquisas de Mota (2015), que reconhece que algumas coleções didáticas têm potencial para ampliar o conhecimento e a

atualização do professor, diante dos recursos que dispõem além do LD. Apoiamo-nos também em Choppin (2001; 2004), quando diz que o LD permite ter leituras diferenciadas sob o ponto de vista dos docentes, de acordo com as funções que lhe é atribuída. Como já citado, o LD tem a função referencial para o grupo pesquisado. A leitura dos dados não traz o LD do aluno como elemento de formação e aprendizado para as professoras, mas o MP – que gravita em torno do livro do aluno – tem estabelecido um diálogo e parceria com as professoras e, de acordo com os depoimentos, tem contribuído para novas aprendizagens e reflexões. Lajolo (1996, p. 4) já sinalizava a importância da interação amigável do professor com os manuais:

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam com os aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. Este diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto a matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem

Neste contexto, percebemos as professoras como leitoras do MP, na busca de orientações para compreensão e ampliação de sua prática. As docentes valorizam, também, os momentos de formação propostos pela editora, que aborda temas considerados importantes, assim como reconhecem o apoio da plataforma educacional, trazendo possibilidades de trabalho com recursos tecnológicos. A professora D reconhece que o LD vem acompanhando o avanço das crianças, o que, ao nosso entender, evidencia um LD mais atualizado com as necessidades e interesses das crianças atuais.

Outro ponto que queremos retomar foi a nossa ideia inicial de dividirmos as professoras em dois grupos. Um que utiliza o LD há mais e outro, há menos tempo, na escola. Acreditávamos que nessa categoria – o LD e a formação do professor – teríamos experiências diferentes entre os dois grupos, onde as professoras que utilizam o LD há mais tempo não vissem a necessidade de sua adoção para a EI, já que utilizam o mesmo livro por muitos anos, com a mesma faixa etária. Além disso, esperávamos que elas tivessem uma posição crítica diante dessas publicações, fazendo um movimento “revolucionário” por mais autonomia para planejar as aulas e propor projetos de trabalho. Essa hipótese não se concretizou, já que a manifestação dos dois grupos reconhece o papel do MP do professor como um recurso norteador e formador importante na sua prática docente.

Apesar de apontar todas essas benesses, os depoimentos de quatro professoras deixaram uma fresta para sua identidade e protagonismo, não adotando totalmente o MP para a realização do seu trabalho. Isso fica claro nas seguintes falas: “Vou além do que é proposto”; “mas o LD não é tudo”; “há outros momentos de estudos”; contudo, consigo trabalhar sem ele”. Nossa interpretação dessas falas é de que a utilização do LD pela instituição por muitos anos – em que as professoras já passaram por diversos momentos de formação pelas editoras e já viveram a experiência com pelo menos dois livros didáticos diferentes – proporcionou às professoras um repertório de ensino ampliado, onde, por vezes, conseguem perceber a importância da sua autonomia no processo, apesar de estarem ainda aliadas ao MP, postura essa contraditória e que não foi questionada por nós no momento da entrevista.

Nossas comprovações também ganham potência através das pesquisas realizadas que tomamos como referência, inicialmente, para este trabalho. Nesse sentido temos as considerações de Batista (2003), que descreve o LD como um recurso que define o currículo e as abordagens metodológicas com seus quadros conceituais. Os dados se articulam com a colaboração de Tardif (2004, p. 63) ao afirmar que o LD é “[...] um material didático que tem sido o principal instrumento de trabalho de professores.” Talamini (2009, p. 90), citando Garcia (2007), destaca que “[...] conhecer as relações que os professores estabelecem com esses artefatos pode ser um caminho interessante para ampliar a compreensão sobre a própria natureza do trabalho docente.” Premissa essa legitimada por Loch e Romanowski (2013), quando apontam que os professores usam o LD como instrumento de conhecimento e método de ensino, sendo utilizado como apoio. Neste aspecto nos chama atenção a necessidade e a importância de discutirmos, nos currículos do curso de pedagogia, a função e o lugar do LD, trazendo para o debate esse recurso que pode intimidar a voz de um professor.

Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário refletir sobre o papel da formação dos docentes da EI, que após o reconhecimento legal deste nível de ensino, exige um profissional mais habilitado, com um corpo de conhecimentos pedagógicos baseado nas teorias da infância, pois não há mais espaço para um profissional com formação intuitiva e centrada no papel assistencialista de cuidar de crianças. Há necessidade de compreender que a criança aprende na escola de modo integrado, constrói conhecimento explorando o ambiente, na troca com seus pares e com as intervenções fundamentadas de um profissional da educação. Vimos que o LD/MP, para o grupo pesquisado, tem trazido referências importantes na organização curricular, no direcionamento e ampliação das atividades as serem realizadas. Neste sentido, retomamos nossa abordagem sobre a formação acadêmica das professoras na categoria 1, onde as referências teóricas aprendidas nas instituições de ensino superior não são lembradas

por elas para desenvolverem seu trabalho com as crianças. As referências teóricas citadas por elas, apesar de serem importantes, demonstram fragilidade acerca do corpo teórico necessário para sua formação e atuação no mercado de trabalho. Em nossa análise, as professoras, em sua maioria, concebem que o conhecimento para sua atuação se deu na prática do exercício docente e sua formação continuada tem ocorrido em função das parcerias vinculadas ao LD com as editoras e redes de ensino. Lembramos que somente duas professoras fizeram o curso de Pós-Graduação e não citaram as contribuições deste curso para sua prática. Como coloca Silva Júnior (2010, p. 6), “[...] os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo”.

No nosso caso em particular, a formação dos professores da EI, historicamente, tem conseguido avanços na legislação, que passa a exigir desse profissional um corpo de conhecimento ampliado, demandando novas modalidades de cursos para sua formação inicial. Neste caso, o curso de pedagogia fica responsável pela formação do magistério destinado a este nível de ensino. Há um descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular oferecida, e é por isso, ao nosso ver, que as professoras não conseguem, muitas vezes, estabelecer conexões entre as teorias estudadas no ambiente acadêmico e a teoria se concretizando na prática dentro da escola. Portanto, esperamos por um currículo acadêmico que possa preparar os docentes para as especificidades da EI, com propostas curriculares preocupadas com os saberes profissionais e acadêmicos.

Salientamos, no entanto, a constituição de um movimento de discussão e mudança dos currículos dos cursos de formação de professores, em andamento nas universidades, a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019²⁷, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores destes níveis de ensino. Neste sentido, esperamos por uma docência que “[...] implica ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenho o compromisso dos professores com os outros”. (FORMOSINHO, 2002, p.171). Uma formação profissional que reconheça nesse professor a polivalência de sua atuação nas instituições escolares, com contextos diferenciados, conduzindo-os para uma pedagogia da autonomia e da cooperação. Contudo, há necessidade de se estabelecer um diálogo entre a academia e os professores em serviço, atitude esta que enriquece a formação inicial dos professores e fortalece a formação continuada. Neste sentido,

²⁷ Maiores detalhes ver Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Nóvoa (1997, p. 30) defende que “[...] é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma cultura de formação de professores.”

Nesta perspectiva, Gatti (2017b), coloca que o grande desafio do século XXI para o curso de pedagogia é

[...] formar educadores com lastro para atuar em gestão pedagógica e outras demandas da sociedade contemporânea. É um curso que terá uma missão muito forte e desafios muito forte, um curso com flexibilidade para que o aluno tenha muitas escolhas uma formação variada e aprofundada para formar mentes e corações para compreender a vida e se situar como seres humanos conscientes e competentes. (GATTI, 2017b, vídeo).

Faz-se necessário retomarmos a afirmação anterior de Silva Júnior (2010), quando traz a importância dos contextos de trabalho com seu valor formativo, o que vem ao encontro do que afirmam Cunha e Prado (2010, p. 103): “A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias”.

Os depoimentos das professoras sobre a categoria 3 – função do LD – demonstram o grande valor atribuído às reuniões de equipe como momentos de troca para realização do planejamento. Mesmo com a utilização do MP como “norte”, descrito pelas professoras, neste momento há um espaço formativo no interior da escola, onde há uma estruturação e reflexão do trabalho a ser realizado. Um momento em que há um confronto das práticas, discussão de projetos e de intervenções. Dessa forma:

[...] considera-se que a necessidade de espaços de troca constante de ideias/experiências é importante para a aprendizagem dos docentes, com discussões sobre situações e realidades que vivenciam e podem contribuir significativamente para superar as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula. (GIORDAN; HOBOLD, 2016, p. 18).

Com esta visão, relacionamos nossa observação com as ideias de Nóvoa (2011), que defende a necessidade de uma reflexão partilhada entre os colegas educadores, buscando encontrar respostas para os problemas educativos, necessitando de culturas de cooperação, ações coletivas. Nosso entendimento, nesta pesquisa para formação de professores, compreende uma formação continuada a partir da própria voz do docente, onde esta formação acontece dentro da escola – onde o professor é sujeito constituinte de aprendizagem, agente de um processo sistêmico e interativo como já sinalizamos anteriormente. Em nossa pesquisa vimos, nos depoimentos das professoras, a valorização e o reconhecimento da

reflexão partilhada, pensamento este posto por Gatti e defendido também por Perrenoud (2002), que vê a prática reflexiva como postura fundamental na formação docente, como uma maneira de inovação, favorecendo novos saberes. Por esta razão, enxergamos o grupo de professoras pesquisado como portador de saberes e de uma prática docente interativa e heterogênea, construindo, assim, sua identidade no próprio fazer.

Entretanto, diante das entrevistas, por vezes, as professoras deixam sua identidade e o seu fazer pedagógico ser orquestrado por um recurso didático, considerando-o norteador, ofuscando esses saberes. Em nossa avaliação, falta por parte da equipe promover reflexões nas reuniões de planejamento, pois consideramos ser esse um espaço formativo a explorar, oportunizando a construção de projetos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, institui-se uma cultura de colaboração, de interlocução sobre as práticas com LD/MP, com um posicionamento mais crítico acerca do seu papel na rotina escolar das crianças e o seu lugar na sua formação continuada. Tardif corrobora, esclarecendo sobre a identidade do professor:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2007, p. 23).

Para além disso, consideramos que um projeto de formação continuada de uma equipe docente também deve trazer mudanças no contexto – organizacionais, de gestão e de relações de poder que se dão na prática do trabalho docente dentro das instituições. Para tanto, são necessários mecanismos de interlocução que estejam dispostos a refletir conjuntamente para efetuar mudanças que julgarem pertinentes.

Nosso trabalho procurou ampliar a discussão sobre a formação dos professores, em função de novos desafios e demandas na atualidade no campo da educação, trazendo para o diálogo novos referenciais teóricos, outros paradigmas e enfoques epistêmicos. Em nosso contato com o grupo de professoras da pesquisa, esperávamos apontamentos que demonstrassem uma visão para um olhar “rebelde” frente ao modelo educacional da instituição, com a utilização de LD na EI ou uma crítica sobre a concepção de ensino, organização curricular das atividades ou das ilustrações do LD utilizado. Isso não ocorreu. Pelo contrário, percebemos que o LD/MP ocupa um lugar de fornecedor de conhecimentos, com modelos de atividades, personagens e orientações enraizados em um conhecimento

racional eurocêntrico. As professoras não veem que esse recurso, de acordo com sua utilização, pode perpetuar uma visão de mundo limitada, individualista e preconceituosa, comportamento esse que nos remete a Walsh (2009), que defende uma pedagogia decolonial, que seja capaz de romper as correntes que estão nas mentes, o desaprender o aprendido para voltar aprender. Nesse ponto, diante da nossa experiência com o grupo, acreditamos, como Walsh, Oliveira e Candau (2018), que para derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas vigentes há necessidade da construção de um projeto político a ser construído nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, comunidades negras, indígenas etc. Projeto esse que, para o grupo pesquisado, ainda é uma estrada longa a percorrer, mas que diante da nossa observação, há no grupo disposição e motivação para novos conhecimentos que possibilitem a relação teoria e prática, acrescentando elementos desafiadores e críticos. Elementos esses que possam desnaturalizar a aceitação de recursos didáticos, no caso o LD, que não estejam em consonância com uma realidade inclusiva de povos e costumes com uma pluralidade de conhecimentos.

Não obstante, acreditamos, como é proposto por Munsberg, Fuchs e Silva (2019)²⁸, que ao repensarmos a educação brasileira devemos considerar a possibilidade de descolonizar o currículo de formação docente, com “caminhos outros”, com objetivos, programas e práticas pedagógicas diferentes do que está sendo praticado em muitas instituições. Isto é, promovendo uma educação intercultural na perspectiva da decolonialidade.

O presente capítulo trouxe os dados levantados em nossa pesquisa, através das entrevistas realizadas com seis professoras da EI, do Colégio de Betim, Minas Gerais. Para análise dos dados obtidos nas entrevistas, dividimos os depoimentos em quatro categorias: experiência profissional; visão do LD e sua contribuição; função do LD segundo Choppin; e o LD e a formação do professor. A análise dos dados procurou trazer elementos que atendessem aos objetivos geral e específicos propostos para esta investigação.

Objetivo geral:

Compreender como o livro didático (LD) contribui ou pode contribuir na formação continuada de professores da educação infantil que atuam em escolas da rede privada de ensino.

Objetivos específicos:

a) Verificar como se dá a relação do professor com o LD no cotidiano da ação docente.

²⁸ Leia o texto: Munsberg; Fuchs; Silva (2019).

b) Verificar se o Manual do Professor, com suas orientações, contribui para a ampliação.

diferenciada das atividades propostas no LD e se potencializa outros conhecimentos para

os docentes, contribuindo para sua formação continuada.

Objetivos esses que buscaram responder às seguintes questões propostas:

1) Qual a concepção de LD que têm os docentes desse nível de educação infantil? Será a utilização de livros didáticos, para o professor, para este nível de ensino, uma contribuição significativa para a aprendizagem e vivência de outras experiências pelas crianças, ou atendem a um apelo do mercado editorial como mais um material gráfico atraente para manipulação da criança?

2) Qual é o real papel do livro didático no trabalho docente e no cotidiano da educação infantil e quais são seus efeitos na formação continuada desses profissionais?

Diante da análise dos depoimentos das professoras, aferimos que o LD adotado pela escola contribui para a formação continuada da equipe de educação infantil, estabelecendo uma relação direta com o professor no seu processo de planejamento das atividades. A concepção de LD destaca o MP como um material norteador para o planejamento, trazendo elementos para ampliação das atividades, potencializando, com suas orientações e encaminhamentos, novos conhecimentos que contribuem para a formação continuada desta equipe docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte de nosso trabalho, apresentamos os caminhos percorridos ao longo desta investigação, que foram construindo nossas análises, com a preocupação de não se perder o foco da temática central, que é a formação de professores, trazendo para o debate um elemento de várias facetas e interpretações chamado livro didático. Nosso ponto de partida foi contar um pouco da nossa história pessoal e profissional para contextualizar nossas inquietações e hipóteses de trabalho em relação ao LD. Sendo assim, o problema a ser investigado proposto foi: Qual a concepção de LD que têm os docentes deste nível de educação infantil? Qual é o real papel do livro didático no trabalho docente no cotidiano da educação infantil e seus efeitos na formação continuada desses profissionais?

Na busca de maior conhecimento sobre a trajetória do nível de ensino a ser pesquisado – a educação infantil – iniciamos o trabalho fazendo um breve histórico da legislação, apresentando os marcos de mudanças referentes às políticas públicas, onde trouxemos os desafios diante do reconhecimento da EI como parte do ensino básico brasileiro, passando de uma visão assistencialista para ser entendida como um direito fundamental da criança. Achamos importante ter o aparato legal – utilizado como referência também neste trabalho – por compreendermos que a legislação nos mostra os diferentes períodos históricos com suas implicações e interesses, que no caso, se reflete na formação de professores e na elaboração de livros didáticos. Esta organização a partir das leis também nos mostrou que elas não abarcam novas teorias, novas direções e referenciais epistemológicos decoloniais.

Compreendemos que para EI houve ganhos e reconhecimento sobre a importância da educação na infância para o desenvolvimento humano. Essa valorização, em contrapartida, traça um perfil de professor protagonista, com domínio de teorias e de instrumentos pedagógicos que possam contribuir para sua função pedagógica e serem potentes para sua formação constante. Desafios também postos pela BNCC, documento mais recente de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos. Pela primeira vez temos uma proposta curricular para este nível de ensino, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, diferenciando-se dos demais níveis de ensino que visam desenvolver habilidades e competências. Podemos dizer que a constituição profissional docente constrói conhecimento e que este se dá nas relações que estabelece com os alunos, famílias, com os colegas de profissão, na inserção na escola, na participação nas lutas da

profissão. Mas, levantamos duas questões diante das novas orientações deste documento e que nos causam inquietação. A primeira: partindo desse pressuposto, podemos perguntar se, mesmo com este conhecimento adquirido ao longo de sua formação, o professor foi protagonista na construção das novas propostas curriculares estabelecidas na BNCC? A segunda: as mudanças curriculares e as orientações para o trabalho a ser realizado, postos na BNCC, estão desconstituindo a autonomia docente? Consideramos necessário fazer esse desataque, pois estamos vivenciando o movimento das instituições educacionais em elaborar suas propostas curriculares e acreditamos que possa ser o momento de construção de um ambiente cooperativo, estimulador, que favoreça o desenvolvimento das equipes docentes e o reconhecimento de suas singularidades e suas práticas. Acreditamos serem estas questões potentes para futuras investigações, já que estamos diante da primeira proposta de currículo descrita para educação infantil. Neste sentido, será uma oportunidade para que haja mobilização crítica dos professores frente a esse documento, no sentido de garantir a autonomia das diversas realidades sociais e culturais no nosso país.

Diante dos desafios postos pela legislação, trazendo propostas curriculares a serem seguidas, trouxemos para o nosso debate, o recurso didático que faz parte da cultura das escolas e que busca materializar o currículo, atendendo às orientações postas pela legislação – o LD. Neste sentido, abordamos a política educativa do LD no Brasil, mostrando a importância do PNLD como um texto articulador entre a dimensão política *stricto sensu* que os manuais didáticos carregam em si de prestigiar valores civilizatórios e, em nuances diversas, apresentando o aparato ideológico que orienta os governos nos diferentes períodos históricos. Apoiamo-nos mais uma vez nas orientações legais, fazendo um breve histórico do PNLD, em diversos tempos históricos, onde se constitui numa ferramenta potente de atuação no meio educativo, visando construir metodologias e conduzir discussões profícuas sobre as possibilidades de uso do LD para o ensino e a aprendizagem. A existência do PNLD torna o LD um elemento aglutinador do currículo nacional, assegurando a aquisição e a distribuição deste material para as instituições públicas que aderirem ao programa.

Dessa maneira, constatamos que não há como abordar o tema LD sem contextualizar sua dimensão política, considerando seus elementos ideológicos e tendo como marca histórica a falta de neutralidade. Assim, a política educacional do LD carrega diversas e divergentes opiniões sobre sua adoção e utilização, por ser um recurso subsidiado por um programa governamental. Outro ponto a destacar é o grande investimento financeiro direcionado a esse programa e, assim, compreender o grande interesse do mercado editorial em atender à política educacional com suas coleções didáticas.

Reafirmamos a nossa crença de que a utilização do LD deva promover uma reflexão no fazer docente, onde tornar o livro eficiente ou ineficiente vai depender da maneira como o professor vai utilizá-lo no processo de ensino e aprendizagem. É o professor quem determina sua ação pedagógica. Por isso, há necessidade de encaminhamento reflexivo, participativo e colaborativo das equipes docentes nas instituições, diante do processo de escolha das coleções didáticas encaminhadas pelo PNLD. O mesmo deve ocorrer nas instituições particulares, que têm a liberdade de escolha, podendo optar por coleções que não estejam indicadas pelo PNLD.

No caso da EI, a adoção do LD é uma opção ainda da rede privada de ensino, utilizando coleções de editoras reconhecidas nacionalmente e de grandes redes educacionais de materiais didáticos. No nosso entendimento, uma decisão das escolas infantis que deverá ser proveniente de diálogos e reflexões com o corpo docente, buscando uma coerência com as especificidades e proposta curricular da EI de cada unidade escolar, com o objetivo de termos clareza da função que o LD vai agregar para o ensino e aprendizagem.

Para ampliar o nosso entendimento sobre o que é o LD, recorreremos a Alain Choppin (1948-2009), historiador da educação, que vê o LD como um objeto cultural complexo de propagação de ideias, constituindo-se em um lugar de memória. Seus estudos contribuíram sobremaneira para o nosso trabalho, ao revelar quatro funções essenciais atribuídas ao LD, com a ressalva de que estas podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época de sua produção e consumo, as disciplinas abordadas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Assim, as funções concernentes aos livros didáticos seriam: referencial; instrumental; ideológica e cultural; e documental. Estas quatro funções contribuíram para nossa análise das entrevistas, em que buscamos compreender qual função e a concepção do LD incorporada pelo grupo de professoras entrevistadas.

Na crença de ser o professor o protagonista na escolha, na utilização ou não do LD, centramos nossa atenção também na formação de professores, onde há um grande desafio. Desafio esse proposto em tempos de grandes mudanças políticas, sociais, econômicas, comportamentais, de avanços tecnológicos, de novos arranjos familiares, valorização do multiculturalismo, da inclusão. Tempos em que a sociedade espera que o professor tenha novas formas de ensinar e criar, enfim, novas necessidades, tempos de inquietação, mudanças e incertezas no exercício da sua função. Diante do referencial teórico que utilizamos para abordar a formação docente, acreditamos que a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas educadores, buscando encontrar respostas para os problemas educativos. Por tal entendimento, vemos a necessidade de

construir culturas de cooperação e colaboração, ou seja, ações coletivas no meio do professorado.

Nessa perspectiva, destacamos a importância e a necessidade de rediscutirmos e repensarmos a formação docente na atualidade, em função de novas demandas relacionadas ao papel do professor e à realidade das instituições educacionais, tais como as desigualdades, discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religião. Tomamos a liberdade de ampliar esta discussão, trazendo novos referenciais teóricos, outros paradigmas, novos princípios, pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos no pensar a formação docente. Para isso, em nossas análises contamos com pesquisadores oriundos da linha epistêmica denominada de giro decolonial, ou descolonial, como Walsh (2013) e Vaillant e Marcelo (2012). Vemos nesse posicionamento teórico uma ampliação na nossa capacidade de escuta e visão sobre o papel dos professores no processo continuado de sua formação. Acreditamos que as reflexões desses autores nos remetem à premissa posta por nós da necessidade de uma “revolução” no campo da formação docente, em especial os professores de EI – grupo focal da nossa pesquisa – que podem ser auscultados como portadores de vozes subalternas. Neste sentido, estamos em defesa de uma pedagogia que vá além das escolas e universidades, convocando conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder, do ser e do saber. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras, indígenas, nas ruas.

Uma pedagogia vai além da proposta de pensarmos em técnica de ensino. Antes, propõe o entendimento de pedagogias de forma plural, como práxis sobretudo social e epistemológica, que dá sentido às falas e às culturas de grupos tidos como subalternos, enxergando sua forma de expressão como produção de conhecimento. Com esse pensamento, trouxemos para o debate as quatro metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, para o que acreditamos haver necessidade de uma mobilização civil para a implementação de uma política educacional que seja capaz de cumprir as expectativas do plano, sendo uma delas a formação específica de docentes da educação básica em nível superior. Nesta vertente, são necessários encaminhamentos e ações que assegurem aos docentes acesso a uma formação de maneira a enfrentar os desafios postos pelo mundo contemporâneo, assim como atender às novas orientações legais. Acreditamos ser uma oportunidade para o desenvolvimento de um projeto inovador e globalizador para formação docente, com a ousadia de assumir o desafio epistemológico de reconhecimento da existência de outras “visões de mundo”, numa visão e

posicionamento intercultural de aceitar a validade de outros conhecimentos e outras formas de construir conhecimentos.

Para além do anterior, desafio posto para as instituições de formação de professores que, na nossa interpretação, necessitam reformular seus programas curriculares, reduzindo a distância entre os âmbitos de formação docente e as escolas. Discussão essa já em andamento nas universidades após a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que sinaliza uma nova proposta de curso para formação docente do ensino básico.

Nessa direção, abre-se a possibilidade de reflexão e mudança de paradigma, um olhar outro, para compreensão de novas maneiras de interpretar os contextos diversos de vários grupos sociais e culturais, onde estão inseridos os professores e os alunos, valorizando a diversidade de saberes, criando condições de compartilhá-las em uma perspectiva de complementaridade. Assim, levam para a educação das crianças e jovens um novo olhar, uma postura, um novo enfrentamento e uma pluriversidade de conhecimentos. Desta forma, acreditamos estar formando docentes transformadores. No nosso caso, o foco nos professores de EI, que têm um reconhecimento ainda precoce, faz-se mais urgente construirmos uma proposta de um curso de formação de profissionais de qualidade, com a intenção de possibilitar ao futuro docente uma postura transformadora, criativa, valorizando a educação como instrumento necessário à construção da cidadania.

Procurando dar foco à formação continuada dos professores da EI e como recorte a sua prática docente na utilização de livros didáticos neste nível de ensino, realizamos a pesquisa por meio das entrevistas e passamos para fase de compreender, fazer inferências e interpretar os conteúdos manifestos e latentes no material coletado. Um dado inicial retratado pela instituição pesquisada, e que nos chamou a atenção, foi o fato que não houve espaço para que os professores escolhessem o LD a ser utilizado. A escolha partiu da direção e da equipe pedagógica, o que, no nosso entendimento, faz parte da cultura dessa escola nas tomadas de decisão, onde não se estabelece um diálogo com os docentes sobre encaminhamentos e estratégias para escolha do material didático. Acreditávamos que esse dado aparecesse nas entrevistas, numa postura crítica e questionadora dos entrevistados, o que não ocorreu, pois nenhuma das professoras entrevistadas trouxe essa problemática.

O critério que utilizamos para realizar as entrevistas foi dividir as professoras em dois grupos, sendo o grupo 1 com mais tempo na escola e o grupo 2 com menos tempo. Nossa expectativa, ao fazer essa divisão, partiu do pressuposto de que poderíamos ter um posicionamento do grupo 1 diferenciado do posicionamento grupo 2, já que esse grupo utilizava o LD há mais tempo. Desta forma, ao longo dos anos esse docente estaria mais

familiarizado com os desafios da sua atividade e que poderia ter um posicionamento diferenciado frente à concepção de ensino na EI e a utilização do LD. Expectativa esta que não se concretizou, causando-nos surpresa, pois ambos os grupos veem no LD um elemento articulador da sua prática, mesmo reconhecendo que há necessidade de recorrer a outros recursos.

A transcrição dos dados e a leitura deles, buscaram responder às questões que nortearam nossa investigação: Qual a concepção de LD que têm os docentes deste nível de educação infantil? Qual é o real papel do livro didático no cotidiano do seu trabalho e na sua formação continuada? Inicialmente tecemos uma análise comparativa diante das quatro categorias que elencamos, ressaltando aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Nessa direção, nossa análise demonstrou que o LD, além de ser um elemento de comunicação entre o professor e o aluno, é um instrumento de direção e orientação das práticas docentes, que visa uma melhor compreensão dos conteúdos e conceitos a serem estudados. O grande destaque da pesquisa foi para o MP, que acompanha o livro do aluno, onde as professoras têm uma relação interativa com ele, reconhecendo-o como “norte” para o planejamento com seus conteúdos determinados em um plano curricular e com orientações metodológicas. O MP e a plataforma educacional que vem no “pacote” de adoção do LD, de acordo com os depoimentos, é indispensável, pois promove novos conhecimentos e atualizações para os docentes, estabelecendo uma relação didática orientada entre o aluno e o professor. O MP é considerado referencial e suporte teórico para o planejamento, sendo uma espécie de guia orientador que assegura o caminho correto a ser percorrido, já que traz outras possibilidades de trabalho. Entretanto, não percebemos uma visão crítica do material pelas professoras com a intenção de analisar as articulações teóricas e metodológicas que compõem o LD/MP com a legislação e com teorias relacionadas à infância. As entrevistadas não demonstraram um olhar atento para perceberem que no LD/MP há uma concepção pedagógica, com modos de pensar e agir que expressam objetivamente a visão de uma classe ou de um grupo, numa perspectiva de homogeneização. Outra expectativa que tínhamos, e que também não se concretizou, é que esperávamos apontamentos que demonstrassem uma visão para um olhar “rebelde” frente ao modelo educacional da instituição, com a utilização de LD na EI, ou uma crítica sobre a concepção de ensino, organização curricular das atividades ou das ilustrações do LD utilizado. Isso não ocorreu. Pelo contrário, percebemos que o LD/MP ocupa um lugar de fonte de conhecimentos – talvez, informações –, com modelos de atividades, personagens e orientações enraizadas em um conhecimento racional

eurocêntrico. Contudo, algumas professoras relatam a necessidade de ir além do LD, resgatando, nesse momento, sua autonomia e autoria na seleção de atividades e projetos que julgam trazer novos conhecimentos para as crianças.

Com esses dados, utilizamos como referência os estudos de Choppin (1948-2009) para compreendermos qual era a função do LD para os professores entrevistados, ou seja, qual sentido e significado tem esse recurso didático em sua prática docente. Constatamos que o LD tem a função referencial com a propriedade de ser um recurso unificador dos conteúdos e da ação docente, onde MP é o norte, referência e suporte teórico para o planejamento, sendo uma espécie de guia orientador que assegura o caminho correto a ser percorrido, já que traz outras possibilidades de trabalho.

Nossa outra tarefa foi analisar as implicações do LD na formação dos professores da instituição pesquisada, onde a leitura dos dados não trouxe o LD do aluno como elemento de formação e aprendizado para as professoras, mas o MP que gravita em torno do livro do aluno e que tem estabelecido um diálogo e parceria com as professoras, e que, de acordo com os depoimentos, tem contribuído para novas aprendizagens e reflexões. Além disso, ocorrem os momentos de formação trazidos pela editora, bem como o apoio didático através da plataforma educacional da mesma editora. Um ponto que nos chamou atenção foi a valorização das reuniões de equipe para discussão do planejamento. Com esta visão, associamos nossa observação com as ideias de Nóvoa (2011), que entende a necessidade de uma reflexão partilhada entre os colegas educadores, buscando encontrar respostas para os problemas educativos, necessitando de culturas de cooperação, ações coletivas.

Nosso entendimento sobre a formação de professores, nesta pesquisa, compreende uma formação continuada a partir da própria voz do docente, onde esta formação acontece dentro da escola, pois o professor é sujeito constituinte de aprendizagem, agente de um processo sistêmico e interativo. Se a voz do professor tem sido obscurecida pelo LD, é necessário analisar as práticas que permitem este silenciamento. Isto tem a ver com a própria concepção de conhecimento, ensino e aprendizagem que o professor tem e que se refletem no seu cotidiano. Estamos na defesa de uma formação profissional que reconheça no professor a polivalência de sua atuação nas instituições escolares, com contextos diferenciados, conduzindo-os para uma pedagogia da autonomia e da cooperação. E nessa perspectiva, defendemos uma formação de professores inovadora e globalizadora, com uma proposta epistemológica pluriversal, trazendo as várias possibilidades de construção do conhecimento. Acreditamos em uma formação que possa assumir o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras culturas, outras maneiras de ver o mundo, de conhecer

e valorizar outros conhecimentos e outras formas de construir o conhecimento. Se o LD pretende ser um elemento formador e aglutinador de novos conhecimentos para os professores, esperamos que este recurso ofereça experiências com a valorização de outros sistemas culturais, possibilitando que esses profissionais possam experimentar e apresentar aos alunos outros desafios. Assim, trouxemos uma proposta de repensar a formação do professor e um LD que assumam, conjuntamente, o reconhecimento de todas as culturas, sem hierarquia, com um posicionamento crítico, dando espaço para a descolonização do saber, do ser e do poder diante da que lhe é inerente. Sendo assim, o desafio posto por nós foi descolonizar o currículo, com o propósito de apresentar outros lados da história, com um chamamento para toda a sociedade, com o objetivo não de apagar ou substituir o conhecimento da matriz eurocêntrica, mas abrindo a possibilidade de termos outras referências de construção do conhecimento.

Em termos finais, diante das análises dos depoimentos das professoras, aferimos que o LD adotado pela escola pesquisada contribui para a formação continuada da equipe da EI, estabelecendo uma relação direta com as professoras no seu processo de planejamento das atividades. A concepção de LD, trazida pela equipe, destaca o MP como um material norteador para o planejamento, que traz elementos para ampliação das atividades, potencializando, com suas orientações e encaminhamentos, novos conhecimentos que contribuem para a formação continuada da equipe docente.

A realização deste estudo mostra que a utilização do LD na EI é uma questão complexa, uma vez que exige a definição de critérios que instrumentalizem o processo de escolha e fomentem a discussão sobre os processos de adoção nas instituições de EI. Mais uma vez, destacamos a liberação, a partir de 2022, para que as escolas públicas brasileiras possam utilizar livros didáticos para as crianças nesta faixa etária. O lugar, ou o papel do LD na formação continuada dos docentes, no entanto, ainda é um caminho aberto a novas investigações, sujeito a novas e diversas problematizações, temáticas e questionamentos. Um desses caminhos – e que julgamos dos mais promissores – é estimular novos estudos, que joguem luz na questão da descolonização do currículo escolar na educação infantil e as ideologias que atravessam as coleções didáticas – temática ainda pouco investigada e que merece um olhar atento e vigilante, em busca da formação de sujeitos que possam compreender, intervir e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA; Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO; Adelia Maria; GOMES, Heloise Toller (orgs.). **Crítica pós-colonial: panoramas de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: FAPERJ e 7 Letras, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Espaços alternativos de formação docente. *In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores***. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura***. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita***. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Biblioteca Depositária: Biblioteca USP, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473., set./dez. 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL/MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos**. PNLD 2012 – História. Brasília, DF: SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília, DF: MEC/DCEI, 2013b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção Curricular na Educação Infantil** – Algumas considerações, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/> Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso 18 de jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNLD**. Brasília, DF: Portal do MEC, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guias do Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Quem seleciona os livros que entram no Guia dos Livros Didáticos?** Brasília, DF: Portal do MEC, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/132-perguntas-frequentes-911936531/livro-didatico-1799853147/160-quem-seleciona-os-livros-que-entram-no-guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2020**. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020d. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/apresentacao. Acesso em: 17 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro Didático. **Edital PNLD 2022**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2020e. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/prgramas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-pnld-2022>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Biblioteca depositária: PUC/SP, 2007.

CASTRO, Magali de. Desafios na construção do objeto de pesquisa: conversando com jovens pesquisadores. **Escritos sobre Educação**, Belo Horizonte, MG, v. 03, n. 01, p. 15-25, 2004.

CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER, Javier Pérez; GARCÍA, Verena Randkau. (orgs.). **Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia**. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1998. p. 169-180.

CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. **Revista Interuniversitaria**. Universidad de Salamanca, n. 19, p. 13-36, 2000.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, v. XIII, n. 29/30, p. 209-229, enero-sept. 2001.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. História da Educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30 (3), p. 549-566, 2004.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: Uma falsa evidência histórica. História da Educação. Tradução Maria Helena Bastos. **ASPHE/UFPel**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COCOTLE, Brenda Caro. Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea. Estudos Masp/AfterAll. **Arte e Descolonização**, São Paulo, n. 1, 2019.

COUTO, Felipe Fróes; CORRIERI, Alexandre. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, 2018.

CUÉLLAR, Javier Pérez. (org). **Nossa diversidade criadora: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento**. Campinas, SP: Papyrus, Brasília: UNESCO, 1997.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Entre Evidências visuais e novas histórias: sobre descolonização estética na arte contemporânea**. 2016. Tese (Doutorado em História) – programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n. 3, p. 17-29, set./dez. 2017.

FERNANDES, Eunice Ramos de Carvalho. **Educação infantil: a construção do número em atividades contidas em um livro didático de matemática**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado

FERREIRA, Rita de Cássia C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, SP, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2011.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Programas do livro**. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Programas do livro**. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado – construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação. Brasília, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, set./out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017a.

GATTI, Bernardete Angelina. **Como deve ser o curso de pedagogia no século XXI?** Campinas: Seminário do Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2017b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdIsmuv0Qlg>. Acesso em: 29 out. 2020.

GIESTA, Letícia Carpolíngua. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil:** noções de ensino e aquisição de vocabulário. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 7-25, set./dez. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 4, p. 17-48, jan./jun. 2006.

GUIMARÃES, José Luiz. A legislação e as políticas públicas nacionais para educação Infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo :Cortez Editora, 2002.

HOLFLING, Eloisa de Matos. **A FAE e a execução da política educacional:** 1983-1988. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma formação docente. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento. *In*: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 185-206.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LANDER, Edgardo. (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LATOURE, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru: Edusc, 2004.

LEITE, Yoshie U. Ferrari. Formação dos profissionais de educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo :Cortez Editora, 2002.

LOCH, Valdeci; ROMANOWSKI, Joana Parlin. O livro didático e a formação de professores. *In*: XI Congresso Nacional de Educação. UFPR. **Anais...** Curitiba, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad de ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARQUES, Franciele Fátima. **O livro didático na educação escolar: da alienação à humanização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 7-26, jan./jun. 2009.

MARTINS, Alisson Antonio; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. *In*: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais...** Curitiba, 23 a 26/9/2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes RCN para a educação infantil**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/rcn-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em: 16 set. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial – desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. Dossiê Diálogos do Sul. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, p. 66-80, jan./abr. 2014.

MOTA, Hugo Gabriel da Silva. **O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada do professor de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. *In:* ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 577-594.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. *In:* MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história: sujeitos, saberes, práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 137-147.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidade via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-145, jan./mar. 2018.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. **Revista Gestão Universitária**, 2019.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

NOVA ESCOLA. **O que diferencia a bncc para a educação infantil do dcnei e do rcnei?** Infográfico: Caronte Design/Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: como garantir o direito de explorar na educação infantil**. Nova Escola, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/138/bncc-para-a-educacao-infantil-baixar-em-pdf-o-livro-digital>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 3. ed, Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. Entrevista à GENTILE, Paola. **Revista Nova Escola**, n. 176, maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NÓVOA, António. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu-realidade>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NÓVOA, António. Apresentação. *In:* SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

OLIVEIRA, Fernanda Dias de. **Abram seus livros...** o discurso sobre diferença nos livros didáticos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. A legislação e as políticas nacionais para educação infantil; avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos de. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. *In*: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 87-93.

OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos de *et al.* O trabalho do professor na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PAULILO, André Luiz. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012. Editora UFPR.

PEDAGOGIA CONCURSOS (@pedagogiaconcursos) on Instagram: “Aula AO VIVO sobre do #bncc?@loja.pedagogiaconcursos”. Google, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2Fbr.pinterest.com%2Fpi%2F252483122845838721%2F&psi=AOvVaw1N7gC3w3JfKDSMfg9Lznm&ust=1595354334048000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCPjSnpi03OoCFQAAAAAdAAAAABAD>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

PERRELLI, Maria A. S.; LIM, Adriana A. A; BELMAR, César C. A escolha e o uso do livro didático. **Série Estudos**. Campo Grande, MS, n. 35, p. 241-261, jan./jun. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e a formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores para o século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G. **As competências para ensinar n século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Morad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

QUINTERO, Patrícia; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz C. Uma breve história dos estudos decoloniais. *Estudos Masp/AfterAll – Arte e Descolonização*, São Paulo, n. 3, 2019.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Cauca – Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

RIBEIRO, Fábio. **Prezado professor: prefácio, notas, advertências e manual do professor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – USP, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Parlin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME, v. 8, n. 2, p. 479-499, maio/ago. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e abertura política no Brasil – O caso da creche – **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (51), p. 73-79, nov, 1984.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas dos professores**. 2007. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, M. C.; LIMA, Paulo Figueiredo. Considerações sobre a matemática no ensino fundamental. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Raimundo A. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar** – UFPR, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). 2. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Carlos Francisco da. **A política pública do livro didático na percepção de professores do ensino médio e suas implicações no processo de (des)qualificação do trabalho docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, UCB, Brasília, 2013.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita**. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Culturas(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o Estado da Bahia. *In*: **Relatório. Unesco/Capes**, Brasília, 2010 (Documento interno).

SOARES, Wellington. Livro didático: como usá-lo com equilíbrio. **Revista Nova Escola**, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1731/livro-didatico-como-usa-lo-com-equilibrio>. Acesso em: 9 nov.2020.

TALAMINI, Jaqueline L. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental**: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. Por uma mudança radical na formação inicial de professores. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras. 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, jul. 2018.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TCLE



Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: **Silvania Lúcia Chaves Assis**
Instituição: Universidade La Salle
Endereço: Av. Victor Barreto, 2288. Canoas - RS. CEP: 92010-000.
Tel. 51 3476.8500.

Prezado participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa/tese de mestrado “**O livro didático como recurso formador docente na educação infantil**”, desenvolvida por Silvania Lúcia Chaves Assis, discente de Mestrado, do PPG em Educação da Universidade La Salle/Canoas, sob orientação do Professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

PROCEDIMENTOS: O objetivo geral da pesquisa é: *Compreender as concepções dos professores que atuam na educação infantil sobre o uso do livro didático e qual seu lugar no processo de formação continuada.*

A pesquisadora utilizará como instrumentos para a pesquisa a entrevista semiestruturada e a análise documental. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a aluna e seu professor orientador. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 50 minutos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

RISCOS: Os participantes da pesquisa podem apresentar desconforto com algumas perguntas, ou com a entrevista e, também, de identificação pelas características próprias de atuação nas dependências da Instituição. Como forma de minimizar estes riscos garantimos o sigilo quanto a sua identidade, quanto a identidade institucional, e apresentamos como alternativa a possibilidade de realizar a entrevista em locais indicados pelos participantes. De igual modo registramos a possibilidade de realizar a entrevista no modo virtual, de comum acordo com os participantes, usando plataformas de videoconferência disponíveis para este fim.

BENEFÍCIOS: Essa pesquisa pretende colaborar com avanços nas investigações sobre a formação continuada de professores da educação infantil e as relações com o uso do Livro didático. O estudo visa aprimorar a qualificação docente no uso do livro didático com a crianças de 02 a 05 anos, identificando as concepções e elementos educativos, potencializando significadamente a prática pedagógica dos professores deste nível de ensino.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma

maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Obs.: Para participar você deve autorizar a gravação da entrevista, assinando o TCLE.

DESPESAS: Você não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa, nem direito a receber qualquer compensação financeira.

RESULTADOS:

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante (se a instituição assim solicitar), artigos científicos e na tese, sem identificação dos participantes da pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle – Av. Victor Barreto, 2288. Canoas - RS. CEP: 92010-000. Tel. 51 3476.8500. E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br - Horário de funcionamento: Segunda-feira: 10h às 13h e das 15h30 às 19h30 Terça-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30 Quarta-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30 Quinta-feira: 10h às 12h e das 14h30 às 19h30 Sexta-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30 O termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com o participante e outra com o pesquisador.

Pesquisadora: Sylvania Lúcia Chaves Assis
Tel. (31) 98451-6596. E-mail: sil.chaves502@gmail.com
Orientador: Gilberto Ferreira da Silva
Tel. (51) 991781546. E-mail: ferreira@unilasalle.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Sylvania Lúcia Chaves Assis

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

Roteiro da entrevista	
Dados de Identificação	
Nome	
Tempo de atuação docente	Carga horária semanal de trabalho
Formação acadêmica	
Experiencia Profissional	
Tempo de trabalho na escola	
Fale um pouco sobre a escolha pela educação infantil	
Fale um pouco de sua formação. O que você considera mais significativo em sua formação e que hoje acompanha sua prática docente	
Como é a rotina do seu trabalho na escola, fale um pouco sobre o trabalho de planejamento, das reuniões pedagógicas e outros espaços que existem para a discussão.	
Experiência com LD	
Qual sua experiência com o LD, usa ou já usou em outras instituições que trabalhou? Fale como tem sido esta experiência na sua prática docente	
Fale um pouco do LD que você está trabalhando. O que você destaca como diferença dos livros anteriores para o livro atual? (somente para professores que estão há mais tempo na escola e que vivenciaram as trocas de bandeiras, que já ocorreu três vezes)	
Você leu o manual do professor? Qual aspecto do manual te chamou atenção? (Ele está alinhado com a concepção de criança descrito na BNCC)	
Me fale sobre as atividades propostas no LD. Você as percebe alinhadas com a BNCC	
LD e formação de professores	
Você utiliza o LD para fazer seu planejamento? Me conte como você faz seu planejamento semanal	
O LD (e seus satélites*), contribui para ampliar suas experiências como professora? (Em que aspectos você percebe isso ou não)	
Existe um programa de formação para o trabalho com o LD. Me fale sobre esses momentos. Eles contribuem para sua atuação docente?	