

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (Org.). **Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, (p.15-25).

## **A AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL POR QUE?**

**MARIA ENCARNAÇÃO BELTRÃO SPOSITO<sup>2</sup>**

Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Presidente Prudente Pesquisadora CNPq

No mundo contemporâneo, uma das práticas mais valorizadas, seja no âmbito da iniciativa privada, na esfera do poder público ou no que se denomina como terceiro setor, é a da avaliação.

Como processo, a avaliação tem se constituído, progressivamente, em algo complexo e polêmico, e, por essa razão, historicamente, tem-se atribuído a essa palavra um conteúdo polissêmico<sup>3</sup>.

Tratar dessa questão, tomando como referência o ponto de vista de uma política pública que visa adquirir livros didáticos para a rede brasileira oficial de ensino fundamental, não é tarefa fácil, porque requer, ao mesmo tempo, pensar a partir do Estado que lhe conforma e oferece condições para execução e refletir sobre o papel intelectual de fazer a avaliação, considerando o amplo contexto de determinações em que se insere a consecução dessa política.

De qualquer forma, apesar das inúmeras dificuldades decorrentes de não se conseguir ou mesmo não se poder distinguir a política de sua execução, de um lado, e da situação de ser parte desse processo, de outro lado, nossa proposta neste texto é apresentar alguns elementos para se refletir sobre esse processo, num esforço de ir além das duas posições que mais freqüentemente se observa nos meios acadêmicos e escolares - ser, por princípio, contra ou a favor de se avaliar livros didáticos.

Com esse intuito, este texto se organiza em duas partes. Na primeira, tratamos de apresentar alguns elementos que consideramos essenciais para se contextualizar a avaliação no plano filosófico, político e econômico. Na segunda parte, ressaltamos alguns traços que configuram e questionam o perfil da avaliação que se vem implantando relativamente às políticas públicas na área de Educação.

O caráter preliminar das idéias que aqui são apresentadas, ainda de forma muito sucinta, orienta-nos em nosso propósito de não apresentar conclusões, mas de convidar o leitor ao debate .

<sup>1</sup> Parte deste texto foi incluída no Memorial que submetemos ao Concurso de Livre Docência que realizamos junto ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.

<sup>2</sup> Parecerista da equipe de avaliação de livros didáticos em Geografia, coordenada pelo MEC PNLD 1997. Coordenadora da área de Geografia - PNLD 2002 - UNESP. Coordenadora Institucional das avaliações das áreas de Geografia e História - PNLDs 2004 e 2005 - UNESP.

<sup>3</sup> No Dicionário do Antônio Houaiss, encontram-se cinco conceituações para "avaliação", e a que se pode aplicar ao termo, tal como o temos utilizado nos sistemas educacionais, seria: "verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc., de um profissional, aluno etc.".

## 1. OS FUNDAMENTOS CONTEMPORÂNEOS DA AVALIAÇÃO

A valorização da avaliação decorre de um conjunto muito amplo de determinantes e pode ser vista sob vários ângulos, entre os quais destacamos quatro.

### Razão

Vivemos num período histórico cujo primado filosófico é o da razão. As bases e o ideário desse período têm origem na Europa dos séculos XVII e XVIII, com o Iluminismo. Do ponto de vista econômico, no sentido mais amplo que esse termo tem, o desenvolvimento do capitalismo baseou-se, nessa visão de mundo e a tem reorientado continuamente.

Isto implica em não se decidir e agir, com base, essencialmente, na intuição ou nos valores espirituais ou morais, mas sim na racionalidade. Sobre esta afirmação, pode-se abrir um enorme debate com relação às diferenças entre racionalidade e racionalização, nos termos propostos por Morin (1993, p.192 e seguintes). Para este autor, a verdadeira racionalidade deve considerar a subjetividade, a afetividade, conhecer os limites da lógica e reconhecer que a realidade comporta o mistério, lutando contra a racionalização que compõe sistemas coerentes, que são insuficientes, porque se referem apenas a fragmentos da realidade. A perspectiva segundo a qual consideramos a importância da razão como ideário de nosso tempo que justifica a avaliação é a da racionalidade e não da racionalização.

Este ponto de vista, segundo o qual vemos o Mundo e a Sociedade e neles nos posicionamos, tem como pressuposto a idéia de que não vivemos ou agimos simplesmente, mas, antes disso, cabe-nos pensar como devem ser nossas ações, como elas se encadeiam e se articulam entre si e quais são seus resultados e conseqüências.

Em outras palavras, podemos afirmar que viver, seja no âmbito mais amplo, seja no âmbito estritamente afeito às nossas práticas profissionais, requer planejamento e avaliação, requer um antes e um depois, exige pensar, agir e pensar, novamente, agora sobre a ação realizada.

Essa constatação não traz, em si, sua própria validação, ou seja, não significa que essa visão seja relevante ou justifique e legitime, sem crítica, todas as formas de avaliação. Ao contrário, ela nos remete à imperiosa necessidade de perguntar - avaliar para quê? - avaliar para quem avaliar como? - questões essas que, a nosso ver, orientam este texto e o conjunto deste livro.

## 1. GLOBALIZAÇÃO

Um segundo ponto que merece destaque para se compreender as razões da valorização dos processos de avaliação exige maior foco na perspectiva histórica que nos ilumina, pois reconhecer nossa condição de seres racionais e, por isso, modernos não é suficiente. preciso lembrar que vivemos um período que vem sendo designado pela noção de "globalização".

Dois aspectos interessam, a nosso ver, à associação entre valorização da avaliação e globalização.

De um lado, com a intensificação das relações que se estabelecem no âmbito mundial, passamos a pensar e agir, cada vez mais, a partir das articulações que se estabelecem entre as diferentes escalas, orientando o pensar e o agir no mundo

contemporâneo.

Enquanto um conjunto de atores políticos e econômicos pretende decidir e atuar, de forma global e hegemônica, a vida se realiza localmente, orientada por esta ordem distante e, ao mesmo tempo, resistindo a ela, em função de interesses, valores e práticas que se instituem nas escalas nacional, regional e local.

Essa constatação implica reconhecer o primado da comparabilidade e da interpenetração entre sociedades e economias que, em muitos casos, instituíram-se com graus de interdependência menores do que os que conhecemos no período atual.

Disso resulta que sistemas de avaliação deixam de tomar como referência parâmetros locais e passam a se orientar, também, por indicadores quantitativos internacionais e por valores qualitativos que se apóiam nos ideais de democracia e liberdade que fundamentam a sociedade ocidental e o desenvolvimento do capitalismo.

Cabe à intelectualidade, em especial, e à sociedade brasileira, como um todo, perguntar-se se são parâmetros internacionais os que devem orientar os sistemas de avaliação, se devemos selecionar alguns deles e quais entre eles ou, simplesmente, propor sistemas de avaliação a partir de outras perspectivas. Pode-se, ainda, adotar a posição de que não é importante avaliar.

- A nosso ver, a resposta a essas questões deve passar pelos seguintes princípios: não é possível deixar de considerar que participamos de uma economia e uma sociedade cada vez mais internacionalizadas;
- os parâmetros que devemos tomar como referência devem oferecer elementos para nos vermos no conjunto maior;
- esses parâmetros não devem buscar a equiparação ou tomar como referência o que é definido internacionalmente, o que denotaria a aceitação do primado da competitividade;
- os parâmetros devem tomar como referência a realidade brasileira, mas buscar a excelência na qualidade dos instrumentos a partir dos quais se realiza o processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

### 1.3 CRISE

A globalização, mesmo reconhecida como o período atual do desenvolvimento do capitalismo, é, também, apreendida como crise. Santos (2002, p. 90) destacou que o capitalismo pode ser dividido em períodos, que têm certa coerência interna, antecedidos e sucedidos por crises, momentos em que essa ordem é comprometida. Entretanto, segundo ele, o período atual é, ao mesmo tempo, um período e uma crise, pois revela simultaneamente características das duas situações:

Como período e como crise, a época atual mostra-se, aliás, como coisa nova. Como período, as suas variáveis características instalam-se em toda parte e tudo influenciam, direta ou indiretamente. Daí a denominação de globalização. Como crise, as mesmas variáveis construtoras do sistema estão continuamente chocando-se e exigem novas definições e novos arranjos. Trata-se, porém, de uma crise persistente dentro de um período com características duradouras, mesmo se novos contornos aparecem. Este período e esta crise são diferentes daqueles do passado, porque os dados motores e os respectivos suportes, que constituem fatores de mudança, não se instalam gradativamente, como antes, nem tampouco são o privilégio de alguns continentes e países, como outrora. Tais fatores dão-se concomitantemente e se realizam com muita força em toda parte. (SANTOS, 2002, p. 90).

A consciência sobre a rapidez das mudanças, a fluidez com que elas se disseminam e sua condição volátil submete a sociedade a uma contínua sensação de incertezas e isso, sem dúvida, reforça, pelo menos para alguns, a idéia de que é preciso refletir sobre as ações, planejá-las e avaliá-las.

<sup>5</sup> Esta é outra afirmação sobre a qual se poderia abrir um bom debate. Diferentes autores têm discutido o período atual, a partir dessa perspectiva. Apenas, para citar duas obras, fazemos referência a Giddens (1991) e aos textos, de diferentes autores, reunidos por Kaplan (1993).

Paradoxalmente, o momento é, então, simultaneamente, de procura de um novo *telos* que possa orientar os rumos da própria sociedade e de estabelecimento de critérios para avaliar suas práticas e ações, mesmo que este grande *telos* não esteja ainda delineado ou, tampouco, se tenha certeza se será possível ou desejável estabelecê-lo.

Esse desafio contém, em seu bojo, outro desafio ainda maior, que é o de oferecer elementos, aos diferentes sujeitos sociais (e, no caso da avaliação de livros didáticos, esses sujeitos são os professores) para compreenderem por que avaliar é importante e, mais que isso, torná-los parte desse processo, quando eles mesmos estão em crise identitária em função da crise a que estamos submetidos, no plano filosófico, e da instabilidade em que estamos imersos, num mundo de ampliação da competitividade e da insegurança no mundo do trabalho.

## 1.4 CUSTOS

Consideramos, ainda, merecedor de destaque neste painel mais amplo, no âmbito do qual entendemos que a avaliação se insere, o reconhecimento, na sociedade atual, de que é preciso pensar as relações "custo x benefício".

Na ordem racional (mesmo que apenas resultante da racionalização e não da racionalidade, nos termos propostos por Morin), a consideração dessas relações é cada vez mais importante para definir onde e como devem ser feitos investimentos, sejam de capitais privados, sejam de recursos públicos.

Esse ponto é, propositadamente, lembrado em último lugar, porque, embora menos relevante que os outros dois, pode ser lido como síntese deles. Numa sociedade, em que a reprodução capitalista orienta o ideário e a ação do Estado, das corpo rações, das instituições e das pessoas, as relações entre quanto custa alguma coisa e quais os resultados mensuráveis que ela pode proporcionar coloca em debate como se estabelecem relações entre quantidade e qualidade nos processos de avaliação.

Esse aspecto é ainda mais relevante quando se considera que a relação custo x benefício deve, num país como o Brasil, ser considerada em termos econômicos, uma vez que os recursos disponíveis são pequenos diante dos desafios a serem enfrentados, e, em termos sociais, em função das disparidades que marcam nossa formação social.

## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO

### 2.1 VISÃO GERAL

Diferentes autores têm se manifestado ante as políticas públicas, nas áreas de educação, de ciência e de tecnologia, em suas intersecções com a implementação de sistemas de avaliação, os quais procuram, de alguma forma, medir os resultados dos investimentos públicos nesses setores. A maior parte desses autores abordou criticamente o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC, mais conhecido pelo codinome de Provão), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação implementado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como a avaliação coordenada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Coggiola (2001, p. 147 e seguintes) estabelece relações entre políticas públicas,

políticas privadas e avaliação e chama atenção para o fato de que as críticas à globalização, e mais precisamente às mudanças nas políticas públicas orientadas por ela, são identificadas como ideológicas ou resultantes de um "corporativismo acadêmico" ou um "burburinho sindical", já que são apresentadas como "incontestes no cenário histórico e político".

Embora o autor dedique sua análise à natureza dessas políticas na esfera universitária, seu ponto de vista deve ser tomado com cautela, mesmo que se admita que interesses da ordem global tenham orientado e, ainda, orientem as políticas públicas educacionais no Brasil e em outros países de economia capitalista, uma vez que a consciência sobre os desafios decorrentes da influência do global sobre o local deve ser, a nosso ver, o ponto de partida para a avaliação e não uma razão para não avaliar.

Ele mesmo (Coggiola, 2001, p. 156) adverte os leitores sobre a existência na América Latina de um esforço para superar modelos de avaliação gestados nos países capitalistas centrais, partindo-se do pressuposto de que não há um critério único de avaliação e, sobretudo, de que a avaliação não deve ser punitiva, mas deve constituir-se em base para o planejamento.

No que se refere à maior parte dos sistemas de avaliação, implementados no âmbito dos ensinos fundamental, médio (que compõem o atual ensino básico) e superior no Brasil, uma das polêmicas que orientam o debate entre os que estão a favor e o que estão contra esses sistemas diz respeito às relações entre os indicadores individuais e os institucionais que são tomados como parâmetros para as avaliações.

No caso, sobretudo, do "Provão" essa crítica compareceu com grande frequência, uma vez que o desempenho dos alunos que estavam nos últimos anos dos cursos de graduação, na prova em que se medem seus conhecimentos, na área de sua formação, tinha forte peso na definição do conceito atribuído ao curso e à instituição que o oferece na avaliação que compõe o Exame Nacional de Cursos.

No final de 2003, o então Ministro da Educação Christovam Buarque divulgou mudanças no formato do Exame Nacional de Cursos. Estas mudanças foram se delineando, em 2004 e 2005, a partir da assunção do Ministro Tarso Genro<sup>6</sup>, por meio da consolidação de certos princípios como: relativização ainda maior do desempenho dos indivíduos (alunos) na definição do conceito do curso e da instituição; as instituições não devem mais ser ranqueadas entre si, mas, apenas, avaliadas a partir de sua própria evolução; as atividades de extensão tendem a ganhar maior peso na definição dos conceitos. cedo para se fazer uma análise do escopo dessa mudança e de seus possíveis resultados, mas se apreende que o debate, em torno das relações entre o individual e o institucional, teve algum peso sobre ela.

## 2. O PNLD

No que se refere ao PNLD<sup>7</sup>, no entanto, esse aspecto não comparece, ao menos colocado nesses termos. Embora sejam os autores e editoras os agentes de produção, divulgação e venda de livros didáticos, o que se avalia não são suas práticas, seus indicadores (de venda ou preferência pelos professores, por exemplo), mas sim as obras, propriamente ditas, tomando-se como referência sua dimensão científica e pedagógica.

O dilema entre o individual e o institucional desaparece para dar lugar ao dilema entre a liberdade do mercado e o direito do Estado de estabelecer parâmetros para a ação das empresas. Essa especificidade teve força muito grande na condução dos debates sobre a pertinência ou não de se avaliar livros didáticos, nos primeiros anos que se seguiram à implementação desse programa, gerando a divulgação de diferentes pontos de vista pela imprensa nacional.

6. Quando este livro estava sendo encaminhado para publicação, o Ministro Tarso Genro foi substituído por Fernando Haddad, não sendo possível se prever se haverá solução de continuidade nessas políticas.

7 Nos parágrafos que se seguem reapresentamos parte do texto já publicado (Sposito; Luca, 2004).

Atualmente, esse aspecto continua a aparecer nos debates, ainda que com menor força, em encontros científicos em que autores comparecem aos debates ou em oficinas que são realizadas com professores da rede oficial de ensino público, para divulgar os resultados e os parâmetros das avaliações de livros didáticos.

Nossa posição em relação a este dilema é clara e já assumida publicamente: a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra.

É importante, para acrescentar um dado a este debate, lembrar que os livros inscritos e não aprovados no processo de avaliação do PNLD não são adquiridos pelo Governo Federal, mas não estão proibidos de circular e ser vendidos, o que refuta o argumento, às vezes apresentado, de que o governo está fazendo censura ou impedindo a livre iniciativa de oferecimento de um produto no mercado

A força dessa polêmica pode ser mais bem compreendida, ao se considerar que a compra e venda de livros didáticos, no Brasil, corresponde a mais de 60% do mercado editorial do país. Essa produção e essa distribuição estão oligopolizadas, já que poucas são as editoras que conseguem cumprir as exigências dos editais lançados pelo FNDE, maior comprador de livros do país, no âmbito do Ensino Básico.

Não bastassem esses aspectos, o capital internacional vai, daqui para frente, fazer-se cada vez mais presente nesse setor, animado pelas perspectivas de crescimento da demanda e gerando maior concentração econômica e maior centralização no processo de decisão sobre a definição das políticas de produção de livros didáticos no país, podendo prejudicar a função socializadora que o PNLD exerce sobre a escolarização desde que se tornou obrigatória a aquisição de livros para as escolas públicas.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. *Universidade e ciência na crise global*. São Paulo: Xamã, 2001.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

KAPLAN, Ann (org.). *O mal-estar do pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

MORIN, Edgar. *Terre-patrie*. Paris: ditions du Seuil, 1993.

POLONI, Delacir Ramos. *A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para um debate. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (org.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e*

Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

\_\_\_\_\_. o As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-311.

\_\_\_ Os professores, a escolha de livros didáticos de 1<sup>ª</sup> a 4<sup>ª</sup> séries e a inserção socioespacial das escolas. In: ENCUESTRO DE GEOGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 9., 2003, Medida - México. *Anais ...* Mérida: EGAL, 2003, cd-rom.

\_\_\_\_\_; LUCA, Tânia Regina de. Avaliação de livros didáticos de Geografia e História: relato de experiência. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 547-572

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação? In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-34.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

\_\_\_\_\_. o As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-311.

\_\_\_ o Os professores, a escolha de livros didáticos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e a inserção socioespacial das escolas. In: ENCUESTRO DE GEOGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 9., 2003, Medida - México. *Anais ...* Mérida: EGAL, 2003, cd-rom.

\_\_\_\_\_; LUCA, Tânia Regina de. Avaliação de livros didáticos de Geografia e História: relato de experiência. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 547-572

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação? In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-34.