

La Evaluación del Libro Didáctico como Instrumento de Afirmación de la Autonomía de la Escuela y de sus Docentes

▮Lúcia Regina Goulart Vilarinho*

▮Jovana de Souza Nunes da Silva**

Resumen

El artículo aborda el proceso evaluativo desarrollado por una escuela para seleccionar los libros didácticos que se usarán en los primeros años de la Enseñanza Básica. Tal proceso se orientó por el siguiente tema evaluativo: ¿en qué medida los aspectos filosófico-educacionales, didáctico-metodológicos y materiales, contenidos en los libros didácticos, atienden a los principios pedagógicos del Colegio? Para tal efecto, los profesores de los primeros grados respondieron a través de cuestionario específico, teniendo como referencia la propuesta pedagógica del Colegio. El estudio reveló que la evaluación de los libros didácticos es un proceso que conduce a la reflexión crítica y fortalece la autonomía didáctica de los docentes y que no puede limitarse a la planificación que antecede el comienzo del año lectivo. Los resultados señalan la importancia de la evaluación al igual que la utilización del libro en el aula, observando las reacciones de los alumnos y considerando los conocimientos y limitaciones de los profesores en sus prácticas.

Palabras clave: Evaluación. Propuesta pedagógica de la escuela. Libro didáctico. Voz de los profesores.

* Doctora en Educación por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Profesora Adjunta del curso de Máster Profesional en Evaluación de la Fundación *Cesgranrio*; E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br.

** Máster en Evaluación, Máster Profesional en Evaluación, Fundación *Cesgranrio*; E-mail: jovana_nunes@hotmail.com.

1. Importancia del libro didáctico para alumnos y profesores

Aunque el libro didáctico es uno de los recursos educacionales más antiguos, mantiene su centralidad en distintos contextos escolares debido a su importancia como soporte de la actividad docente. Además de ayudar a implantar el proceso de enseñanza, le ayuda al docente a hacer una reflexión sobre lo que conoce (o no) de los contenidos presentados, favoreciendo, a menudo, estudios paralelos relativos a los vacíos identificados. Así, se puede afirmar que el libro didáctico, además de orientar la enseñanza y el aprendizaje, contribuye, de forma significativa, para la formación del profesor, ampliando sus horizontes. Para Simões (2006), es legítimo ver el libro como un objeto de conocimiento del profesor, que le ayuda a organizar y sistematizar la presentación de los contenidos escolares.

La importancia del libro didáctico en países emergentes, como Brasil, aumenta debido a algunas razones como el bajo poder adquisitivo de la sociedad y las políticas educacionales frente a la alta tasa de deserción y repitencia escolar, todo lo cual conduce a que sea, para muchos, el único instrumento disponible.

Al lado de este problema, sobresale otro, la precariedad de la formación para el magisterio, asunto discutido por muchos autores en la actualidad cuando se debaten los procesos presenciales y los a distancia (INFORSATO, 1996; MALANCHEN, 2007). Una formación deficiente acaba llevando al profesor, en el ejercicio de su profesión, a apoyarse de forma expresiva en el contenido de los libros didácticos, olvidándose de la importancia de su autonomía profesional, sustentadas, fundamentalmente, por los saberes específicos de las asignaturas de enseñanza y conocimientos didáctico-pedagógicos (SILVA, 1996). Así, el libro didáctico pasa a ser decisivo en la planificación de las clases, ya que puede evitar que ellas sean vacías, improductivas y lo que es peor, vehiculadoras de informaciones imprecisas.

2. Importancia del libro didáctico para el Estado y el mercado librero

Esos dos problemas – formación deficiente de profesores y sujetos que a lo largo de su vida sólo leyeron los contenidos de sus libros didácticos - han impregnado la realidad educacional brasileña y se constituyeron en escenario de decisiones político-educacionales dirigidas a mejorar la calidad del libro didáctico, las cuales, actualmente,

desembocan en la última versión del Programa Nacional del Libro Didáctico (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015)

Los orígenes de este Programa remontan a 1938, creación de la Comisión Nacional del Libro Didáctico, encargada de establecer las condiciones de producción, importación y la utilización del libro didáctico en Brasil. Después de tres décadas, en 1966, se redimensiona la Comisión, que pasó a denominarse Comisión del Libro Técnico y Didáctico (COLTED), vinculada al Ministerio de Educación (MEC), con la atribución de coordinar y ejecutar las actividades de perfeccionamiento del libro didáctico. En 1967 se instituyó la Fundación Nacional de Material Escolar (FENAME), para producir materiales didácticos y distribuirlos en las instituciones escolares. Sin embargo, por no contar con recursos administrativos y financieros, a partir de 1970, el MEC pasó a adoptar el sistema de co-edición de los libros didácticos con apoyo de editoriales nacionales. En 1972 se creó el Instituto Nacional del Libro (INL) con la responsabilidad de promover y activar el programa de co-edición de obras didácticas. La actuación del INL fue limitada, yendo hasta 1975. A partir de 1976 la FENAME pasó a recibir más recursos, cabiendo a ella, entonces, desarrollar los programas de co-edición. La actuación de la FENAME ayudó al aumento del tiraje de los libros y la creación de un mercado seguro para las editoriales. En 1983, la Fundación de Ayuda al Estudiante (FAE) absorbió las atribuciones de la FENAME. Al año siguiente (1984) se extinguió el programa de co-ediciones, pasando el MEC a ser comprador de los libros producidos por las editoriales. En agosto de 1985, el Programa pasó a denominarse Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), con objetivos bastante ampliados (HÖLFING, 2000).

Con la extinción de la FAE, en 1996, el PNLD quedó a cargo del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) – autarquía federal, vinculada al MEC, creada en 1968, con recursos oriundos principalmente del Sueldo-Educación.

Hölfing (2000) analiza la trayectoria del Programa, distinguiendo las orientaciones políticas que recibió: primero tuvo un papel censor (final de la década del 30 hasta los años 70); a seguir concretiza la sociedad gobierno – iniciativa privada por medio del sistema de co-ediciones (década del 70 hasta mediados de los años 80); finalmente, se materializa como financiador de la iniciativa privada (las editoriales), a partir del final de los años 80. Esta autora admite que la fuerte presencia de grupos editoriales “en el campo

de decisión y definición de la política pública para el libro didáctico puede comprometer la naturaleza, la propia conceptualización de una política social, con contornos más democratizantes” (p. 164). Cuestiona también la compra de millones de libros didácticos por parte del Estado, involucrando un número reducido de editoriales.

No hay dudas que el libro didáctico posee múltiples dimensiones, entre ellas: la cultural, pues vehicula valores y costumbres; la política, ya que sus contenidos siguen concepciones de ciudadanía y, finalmente, la económica, ya que la vinculación a editoriales favorece el mercado librero. Por lo tanto, la creación de un programa con el tamaño del PNLD interesa especialmente a gobiernos, ya que puede hacer circular, a nivel nacional, sus concepciones político-educacionales (es evidente que pueden servir a la propaganda política) y a empresarios involucrados con la producción y la venta garantizada de sus obras.

Segundo Hölfing (2000), las evaluaciones de los libros didácticos adquirieron mayor presencia a partir de 1997, cuando se analizaron los libros destinados al segundo ciclo de la enseñanza básica. Desde entonces el Estado compra sólo los aprobados, los que la Guía del Libro Didáctico le presenta” (GARRIDO, 2008, p. 5).

Las evaluaciones de los libros para la enseñanza media sólo empiezan en 2008 cuando, según Garrido (2008, p.5), se verifica un crecimiento exponencial del PNLD. Tal crecimiento garantiza a Brasil el ser mencionado en el Libro *Guinness* de los récords, como uno de los mayores compradores de libros del mundo, al lado de los aspectos positivos del Programa, entre ellos, el alcance de todo el territorio nacional, algunas críticas han aparecido, como, por ejemplo: el compromiso del Estado en la compra de libros didácticos y el rígido sistema de evaluación que exigió una profesionalización del ramo editorial, con la forma de grandes grupos empresariales. (GARRIDO, 2008).

Hoy, según lo registrado en el Portal del MEC, el PNLD (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015) tiene el objetivo de:

subsidiar el trabajo pedagógico de los profesores por medio de la distribución de colecciones de libros didácticos a los alumnos de la educación básica. Después de la evaluación de las obras, el Ministerio de Educación (MEC) publica la Guía de Libros Didácticos con reseñas de las colecciones consideradas aprobadas. Se manda la Guía a las escuelas, que eligen, entre los títulos disponibles, los que se adecuen mejor al proyecto político pedagógico.

Se deduce de esa trayectoria que el PNLD es una política de Estado de gran repercusión en el contexto educacional, a nivel nacional, lo que demanda un planteo continuo de sus procesos y resultados.

3. La autonomía de la escuela y del profesor al elegir el libro didáctico

Aunque las ventajas del PNLD sean innumerables, involucrando aspectos como: la distribución gratuita de libros en todos los rincones del país; la búsqueda de actualización permanente de las obras frente a los cambios continuos de los conocimientos; y la revitalización del conocimiento docente, ya que los libros actualizados impactan sus prácticas, no se puede dejar de señalar problemas que derivan de su implantación. Entre esos aspectos sobresale el tema de la autonomía de la escuela y del profesor en el hecho de elegir el libro didáctico.

La escuela y sus profesores, al estar circunscriptos a los libros de las Guías del Libro Didáctico (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015), observan la interferencia directa en su autonomía didáctico-pedagógica. Se puede, incluso, decir que sólo el hecho de existir listas que son “paquetes cerrados”, ya se tiene una desconstrucción docente. Para Álvarez (1991, *apud* BANDEIRA; STANGE; SANTOS, 2012), la elección del libro didáctico es una de las pocas autonomías que el profesor posee en el ejercicio de su profesión. Este autor, sin embargo, identifica diversos obstáculos para concretizar esa autonomía: las condiciones precarias del trabajo del profesor; el gran número de colecciones a ser analizadas, y, particularmente, los vacíos dejados en su formación profesional. Así, a menudo, la elección del libro didáctico, acaba siendo hecha de manera casual, confusa y poco consciente. Para esta autora el profesor necesita analizar muy bien los textos y las colecciones que le proponen, antes de decidir cuáles son los más adecuados para su tarea. Este análisis tiene que ir más allá de la identificación de errores de contenido o de distorsiones pedagógicas, concentrándose, también, en la adecuación de los objetivos y presupuestos de la obra al proyecto político-pedagógico (PPP) de la escuela, a nivel de la enseñanza y necesidades de los alumnos.

Otro problema que interfiere en la autonomía de la escuela y de los docentes, cuando se insertan en el proceso selectivo de las obras que van a utilizar, se refiere a la presencia, explícita o implícita, en los contenidos de enseñanza, de corrientes pedagógicas relacionadas

a las matrices ideológicas que se contraponen a las concepciones educacionales asumidas por la comunidad escolar. En este sentido, es bueno recordar la interferencia destacada por Freitag, Motta y Costa (1993), cuando afirman que en las décadas de 1960 y 1970 hubo un control norteamericano, disimulado, sobre los libros didácticos brasileños. Tal afirmativa estimula, actualmente, la escuela y a sus profesores a plantear las tendencias ideológicas presentes en las obras: ¿hasta qué punto se acercan a valores asumidos por la comunidad educativa, incluyendo también a los padres que optaron por dicha escuela?

Frente a las limitaciones de la autonomía docente al elegir sus libros didácticos, debido a los problemas mencionados y, en especial, a las imposiciones del PNLD, cabe indagar lo siguiente: ¿existirían otras situaciones, dentro del contexto escolar, en que esta autonomía pudiera expresarse de forma más plena?

4. La evaluación de los libros didácticos como instrumento de autonomía de la escuela y de sus profesores

Según Simões (2006) la participación del profesor en la evaluación y elección del libro debe verse como forma de promoción y valoración del ejercicio docente. Ella le permite al profesor reflexionar críticamente sobre la propuesta pedagógica, la planificación laboral del docente, los contenidos y las metodologías que se usarán en su desempeño. La tarea de evaluar el contenido del libro y su adecuación al trabajo pedagógico le ayuda al profesor a reflexionar sobre su práctica, a ampliar sus planteos e inquietudes y, en consecuencia, a desarrollar una mayor autonomía pedagógica sobre lo que las editoriales y el PNLD le presentan como camino a seguir. Para Lajolo (1996, p. 9), la “elección y el uso del libro didáctico debe resultar del ejercicio consciente de la libertad del profesor al planificar de modo cuidadoso las actividades escolares”. Una opción consciente retira del profesor la imagen de objeto del proceso evaluativo y lo pone en situación de sujeto de su práctica pedagógica. Este autor también destaca la importancia de las discusiones y los intercambios de experiencias realizados entre los profesores antes de decidir sobre los libros didácticos, pues además de estimular la autonomía didáctica, contribuyen para consolidar y perfeccionar el proyecto pedagógico de la escuela.

Preocupado con los asuntos mencionados, un Colegio particular de Río de Janeiro optó por desarrollar un proceso evaluativo bastante amplio sobre la elección de los libros

didácticos que adoptarían en el Primario. Para ello, la dirección de la escuela le solicitó a la Orientadora Pedagógica de ese segmento que buscara otras colecciones didácticas (diferentes de las que estaban usando), teniendo como norte la filosofía y los principios pedagógicos del Colegio, definidos en su Proyecto Político Pedagógico (PPP), en el Reglamento Interno (RI) y en el material didáctico adoptado en el aula. Los libros en uso venían de cuatro editoriales distintas y presentaban metodologías centradas en el contenido de la enseñanza, que no anteponían el desarrollo intelectual, la construcción de conceptos y la forma de pensar de los alumnos, puntos esenciales en el PPP del Establecimiento. En la búsqueda se incluiría la intención de ampliar la calidad educativa de la institución, considerando, de forma más eficaz, la misión, las metas y los objetivos de enseñanza del Colegio.

Por ser un colegio religioso, uno de los criterios fue buscar editoriales que tuvieran un proyecto didáctico-pedagógico dirigido para este tipo de institución y que articulase todos los componentes curriculares de los primeros años de la Educación Básica.

En el ámbito de esa institución, la evaluación del libro didáctico se ve como un proceso que permite identificar las potencialidades y los límites del material frente a los posibles aprendizajes de los alumnos. Busca, también, ayudar al profesor en su trabajo pedagógico de modo que dialogue, de forma crítica, con los conocimientos, las habilidades y las actitudes valoradas en el material didáctico.

Al lado de los documentos oficiales del Colegio, que sirvieron de orientación para elegir los libros didácticos se consultaron autores como Romanatto ([2000?]), Silva (1996) y Lajolo (1996), que se han ocupado de este tema.

Según Romanatto ([2000?]), los libros didácticos reflejan el desarrollo de la escolarización en el país. A lo largo del siglo pasado se observaron dos momentos bien distintos: en la primera mitad, los libros eran más informativos, quedando la forma de repasar los contenidos, es decir, la metodología de enseñanza-aprendizaje a cargo del profesor; a partir de la segunda década, más especialmente, después de los años 60, con la democratización de la educación, al lado de los contenidos escolares surgió la preocupación con las estrategias. Se admite que tal preocupación tiene que ver con la precaria formación de profesores para el ejercicio de la actividad del magisterio y con la diseminación de la doble (o incluso triple) jornada de la docencia, debido a los bajos sueldos pagados por las

diferentes instituciones de enseñanza, particulares o públicas. Este autor destaca el protagonismo del libro didáctico en el ambiente escolar, indicando algunos factores, entre los cuales el hecho de que en sus páginas se incluyan contenidos y actividades que facilitan la práctica docente: basta abrir la página indicada y mandar que el alumno la lea y realice las tareas propuestas – “una atracción irresistible.” (ROMANATTO, [2000?], p. 3).

Para Silva (1996, p. 13), “El magisterio, como trabajo y profesión, se ha desfigurado y desvalorizado de forma continua”, siendo que uno de los problemas de dicha desvalorización está en la esclavitud al libro didáctico. Destaca la necesidad de que el profesor supere los límites de este recurso, realizando incursiones en fuentes variadas de conocimiento, de modo que sus alumnos realicen sus propias síntesis en sus procesos de aprendizaje. En la defensa de la autonomía del profesor en la producción del conocimiento, advierte: “pobre el profesor que cree en un libro único o, peor, jadopta un sólo libro didáctico! (SILVA, 1996, p. 13).

Lajolo (1996), a su vez, señala que el profesor necesita realizar ajustes en el libro didáctico, adaptando lo que sea necesario, intercalando los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje al uso pedagógico del libro. Para él, “el libro “[...] reforzará la posición de sujeto del profesor en todas las prácticas que constituyen su tarea docente, en cuyo quehacer cotidiano él reescribe el libro didáctico, reafirmandose, en este gesto, sujeto de su práctica pedagógica y un casi co-autor del libro.” (LAJOLO, 1996, p. 9).

Así el Colegio planificó la lección de sus libros didácticos a partir de una perspectiva crítica, buscando siempre una conexión entre sus principios educacionales y los contenidos incluidos en las obras que irían a acompañar a los alumnos por largos períodos de aprendizaje.

5. El proceso evaluativo de los libros didácticos

Es importante explicar que una colección de libros didácticos, cuando determinada escuela la adopta, pasa por una evaluación demandada por la Editorial, realizada por especialistas de las asignaturas. Esos especialistas evalúan, entre otros aspectos, la actualidad, la corrección y la precisión de los contenidos específicos. Además, el equipo pedagógico de la escuela realiza una lectura crítica de los libros, y los seleccionados son clasificados, según los contenidos, como suficiente, insuficiente y ausente. De forma

simplificada, cuando el contenido designado para determinado año escolar está totalmente presente y de forma actualizada el libro es considerado suficiente. Se considera insuficiente cuando el contenido se aprecia como parcialmente presente o desactualizado, y considerado ausente, cuando el contenido esperado no atiende o no se lo encuentra en el libro didáctico.

Para profundizar la evaluación de contenidos hecha por la Editorial elegida por el Colegio, la Orientadora Pedagógica consideró oportuno empezar el proceso oyendo a los profesores de la Enseñanza Primaria, para obtener subsidios referentes a los puntos básicos que serían situados como categorías de evaluación. Del análisis del PPP y del RI, documentos basados en principios pedagógicos derivados de la teoría sociointeraccionista (VYGOTSKY, 1984; 1993) y de los diálogos con los docentes surgieron tres categorías que pueden evaluarse: aspectos filosófico-educacionales; aspectos didáctico-metodológicos; y aspectos materiales de los libros, los cuales, en su conjunto, abarcan asuntos pedagógicos que pueden (o no) garantizar la calidad del material de enseñanza.

A seguir se presentarán los componentes del proceso evaluativo, a saber: planteo evaluativo; abordaje evaluativo del estudio; elaboración y validación del instrumento de evaluación; procedimientos de recolección y análisis de los datos.

5.1 Planteo evaluativo

Cualquier estudio evaluativo sólo puede ejecutarse si tiene un objetivo/ y/o planteos evaluativos que orienten el proceso de recolección de datos y análisis de resultados. Así, se definió la siguiente indagación: ¿en qué medida los aspectos filosóficos-educacionales, didáctico-metodológicos y materiales, contenidos en los libros didácticos de la Colección elegida, atienden a los principios pedagógicos del Colegio? Este planteo dio centralidad a la propuesta pedagógica del Colegio y al compromiso de los profesores con la misma. Por ser, como se mencionó, un colegio religioso, es natural que los responsables por los niños sean movidos por intenciones bien definidas, alineadas a esos principios. Así, al evaluar la interrelación de los principios educacionales del Colegio con los principios de la Colección, en última instancia, la escuela ofrecía a los responsables una respuesta a sus objetivos de formación de los hijos.

5.2 Abordaje evaluativo del estudio

Para concretizar el objetivo del estudio se optó por el abordaje evaluativo centrado en los participantes. Según Worthen, Sanders y Fitzpatrick (2004, p. 125), “la actitud de los participantes (interesados en el objeto de la evaluación) es crucial para determinar valores, criterios, necesidades y datos de la evaluación”. Esos autores afirman que este abordaje dirige la atención del evaluador hacia “las necesidades de aquellos para quienes la evaluación se realiza, y enfatiza la importancia de un objetivo ambicioso: ver el programa a partir de diferentes puntos de vista.” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, p.125).

Una de las propuestas de los estudios que usan tal abordaje es representar realidades múltiples y complejas, es decir, realidades que no son sencillas.

Las personas ven las cosas y las interpretan de modo diferente. Nadie sabe todo lo que ocurre en una escuela ni en el programa más pequeño. Y ninguna perspectiva se acepta como verdad. Como sólo el individuo puede saber realmente cuál fue su experiencia, todas las perspectivas se aceptan como correctas, y una tarea crucial del evaluador es captar esas realidades y retratarlas sin sacrificar la complejidad del programa. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 226-227).

En esta dirección, el estudio evaluativo buscó obtener la visión de los profesores del Colegio sobre el uso de los libros didácticos de la Colección en la concreción del proceso enseñanza-aprendizaje de la Enseñanza Primaria I. En otras palabras, la evaluación se dirigió hacia las múltiples percepciones de los profesores originadas en el contexto de sus prácticas con el uso de los libros didácticos. Esos profesores, en total 21, todos actuando en los primeros años de la Escuela Primaria I, tuvieron libertad para responder, según sus perspectivas, los planteos sobre los aspectos materiales, didáctico-pedagógicos y filosófico-educacionales de la Colección.

5.3 Construcción y validación del instrumento

En muchas situaciones, la elaboración de un instrumento de evaluación demanda la definición previa de las categorías de evaluación con el siguiente desdoblamiento en indicadores, es decir, en elementos que serán los micro-objetos de evaluación. Conforme mencionado, las categorías de evaluación fueron retiradas de la revisión de la literatura y de los diálogos con los profesores, siendo, entonces, incluidas en el planteo evaluativo. Los indicadores trabajados de esas categorías se establecieron a partir de las bases teóricas del

PPP y del RI del Colegio. Para perfeccionar esos indicadores, se tuvieron en cuenta las percepciones de los profesores sobre la Colección, extraídas de reuniones de consejos de clase, encuentros pedagógicos de atención a profesores y observaciones realizadas en reuniones /encuentros con padres de alumnos.

Con esas categorías y sus respectivos indicadores se construyó el cuadro que sigue. Cabe subrayar la importancia de este cuadro, pues orienta la construcción de las preguntas que van a componer el instrumento de la evaluación, en el caso del presente estudio, un cuestionario.

Cuadro 1 – Categorías de evaluación y sus indicadores

Categoría	Indicadores
Aspectos Filosóficos	Atender la propuesta sociointeraccionista
	Articulación con temas transversales
	Consideración de la diversidad del alumnado
	Estímulo de la autonomía del alumno
Aspectos Didáctico- Metodológicos	Organización de las secuencias didácticas
	Utilidad de las estrategias de enseñanza
	Planificación de las clases
	Conexión entre objetivos y contenidos
	Respuestas del libro del profesor
	Orden de la secuencia didáctica
	Movilización de conocimientos previos del alumno
	Construcción de conceptos
	Claridad de los contenidos
	Claridad de los enunciados
	Cantidad de actividades/ejercicios
	Estímulo de la participación del alumno en el aula
	Desafío de las actividades
	Dinamismo de las actividades
Aspectos Materiales	Asociación entre texto e imagen
	Relación entre imagen y concepto
	Lenguaje apropiada de los textos
	Formato gráfico
	Cantidad de páginas

Fuente: Las autoras (2014).

Para atender al objetivo del estudio, basándose en las informaciones de los profesores (participantes del estudio), se utilizó un cuestionario de 29 ítems, organizado en dos partes, a saber: la primera, con seis planteos, caracteriza a los profesores (sexo, edad, formación, grado de enseñanza, tiempo de magisterio en el Colegio y franja de años de magisterio en la cual se ubica); y la segunda, integrada por 23 planteos sobre la dimensión pedagógica de

los libros. En este segundo grupo, los respondientes tenían tres opciones de respuesta: sí, a veces, y no, y todas las preguntas podían ser justificadas en espacios ubicados después de las opciones de respuesta.

Según Chianca, Marino y Schiesari (2001), la mayoría de los cuestionarios incluye esos espacios para permitirle a la persona que responde que pueda expresar libremente las ideas y sentimientos, llamando la atención para aspectos no previstos anteriormente.

A medida que los indicadores son evaluados por medio de planteos y justificaciones se pueden entender las razones de las respuestas dadas.

Después de la construcción del instrumento, éste fue validado por dos especialistas en evaluación, que sugirieron modificaciones en la redacción de los indicadores para mayor claridad y precisión. Una de las sugerencias emitidas fue la inclusión de espacio para las respuestas libres, lo que ayudó a enriquecer el conjunto de datos.

Antes de aplicarlo a los 21 docentes, se probó previamente el instrumento con un profesor portador de titulación superior, vinculado al mismo segmento de enseñanza del Colegio. Esta etapa fue importante para estimular mayor claridad en los planteos y poder definir el tiempo de aplicación del instrumento con los participantes (promedio de una hora).

5.4. Procedimientos de recolección y análisis de los datos.

La recolección de datos fue precedida por una sensibilización con los profesores, que tuvo por objeto básico incentivarlos a responder al instrumento de forma crítica y participativa. A todos les fue garantizado el anonimato de sus respuestas.

La aplicación del cuestionario junto a los profesores ocurrió al final del segundo semestre lectivo, en el horario de las actividades complementarias de los docentes, según la disponibilidad de cada uno de ellos. Esta opción trajo un retraso de cerca de dos semanas para obtener el material totalmente completado. Todo el equipo de la Enseñanza Primaria, formada por 21 profesores: 15 profesores regentes; 2 profesores mediadores y 4 profesores del Sistema de Enseñanza Integrada (SEI), respondió el cuestionario. Es importante registrar que los docentes participaron libremente de la evaluación.

Como las preguntas del cuestionario eran cerradas y abiertas, se originaron datos cuantitativos-organizados en tablas a partir de las categorías en evaluación y expresados

en números absolutos, considerando la posición del conjunto de los respondientes; y datos cualitativos – derivados de los registros de los docentes en los cuales expresaban sus percepciones sobre el indicador evaluado.

Se estableció que cuando 2/3 o más del total de respondientes (14 o más sujetos) dieran respuestas positivas para un determinado ítem evaluado, éste sería considerado positivo. Lo mismo se estableció para los ítems que obtuvieran evaluación negativa. Así, el número 14 se constituyó en el punto de corte determinante de la positividad o vulnerabilidad de un determinado indicador, cuando considerado el conjunto de las respuestas sobre el mismo.

Los planteos abiertos se agregaron en un conjunto y, después, sus respuestas se analizaron según la semejanza, reiteración, acuerdos y aspectos singulares, relacionados con los indicadores que orientaron los planteos evaluativos (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Los datos de esos planteos ofrecieron un conjunto cualitativo de informaciones que contribuyó para evaluar la Colección según los términos propuestos en el objetivo del presente estudio.

El análisis cuantitativo recayó sobre los indicadores; el cualitativo favoreció los registros concentrados en las categorías evaluativas, sin dejar de considerar comentarios importantes sobre los indicadores

6. Resultados del proceso evaluativo

6.1 Caracterización de los participantes

Los 21 profesores trabajan en los primeros años de la Enseñanza Primaria, siendo 20 del sexo femenino. Las edades oscilan entre 30/49 años, con sólo una persona con más de 50 años. Se puede, entonces, afirmar que el grupo era compuesto de personas maduras.

En lo que se refiere a la formación profesional: (a) todos los profesores tenían formación adecuada para ejercer el magisterio; (b) seis tenían el Curso Normal con habilitación para la enseñanza; (c) 17 habían cursado Pedagogía, que es una licenciatura de formación de profesores para actuar en la Educación Infantil y primeros años de la Enseñanza Primaria (hasta el 5º grado).

Se constató que 11 profesores (mitad de los participantes) poseían posgrado *lato sensu*, es decir, curso de especialización con foco técnico-profesional orientado para

profundizar conocimientos en áreas específicas de la educación. Más de la mitad de los respondientes actuaba en el 2º y 3º grado del Colegio

Sólo 03 profesores daban clase en otro establecimiento de enseñanza, lo que permite afirmar que la mayoría (18) se dedicaba profesionalmente al Colegio. Un buen número (06) doblaba turno en el Colegio.

Otro dato importante sobre la caracterización de los profesores se refiere al tiempo total de magisterio. Un número grande (15) tenía experiencia de más de 05 años, es decir, no era un principiante en la profesión, 4 trabajaban hace más de 20 años.

Es bueno resaltar que la mayor parte de los docentes (15) daba clases hace poco tiempo en el Colegio. Este dato se explica por el hecho de que el cuadro de profesores había sido renovado a fines de 2011, cuando el Colegio contrató docentes con perfil específico para el primer ciclo de Enseñanza Básica, con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza.

Esta caracterización sugiere que el grupo poseía las condiciones básicas para evaluar la Colección, y también la misma ya estaba siendo probada en la práctica, con los alumnos.

6.2 Evaluación de los aspectos filosófico-educacionales

Veamos la cuantificación de los datos referidos a los cuatro indicadores de esa categoría.

Tabla 1 – Evaluación de los Aspectos Filosófico-Educacionales de la Colección

Indicadores	Total			
	S	AV	N	NR
Atender a la propuesta sociointeraccionista	16	5	-	-
Articulación del libro didáctico con temas transversales	14	7	-	-
Consideración de la diversidad del alumnado	11	6	4	-
Promoción de la autonomía del alumno	8	9	4	-

Leyenda: S = Sí; A V = A Veces; N = No; NR = No Respondió

Fuente: Las autoras (2014).

Los resultados sugieren que la categoría – aspectos filosófico-educacionales – fue medianamente evaluada, pues sólo la mitad de sus indicadores (02) pasaron el punto de corte, es decir, obtuvieron 14 o más respuestas favorables con respecto a la pregunta

presentada. Los indicadores más bien evaluados fueron: atender a la propuesta sociointeraccionista (16) y articulación del libro didáctico con temas transversales (14).

La síntesis del habla de los profesores expresada en los espacios abiertos de las preguntas del cuestionario, ofrecieron algunas conclusiones sobre los indicadores:

(a) *atender a la propuesta sociointeraccionista* (16 síes) - los registros, en su mayoría, admiten que el libro favorece las actividades interactivas, a pesar de las críticas al contenido, visto, en algunas situaciones, como desfasado;

(b) *articulación con los temas transversales* (14 síes) - las respuestas señalan una visión positiva, considerando los temas caracterizados como importantes, actuales, contextualizados, abordados de forma clara y abierta (dan margen a desdoblamiento por parte del profesor)

(c) *atender a las diversidades de los alumnos* (11 síes) - los registros sugieren que éste se da con énfasis en el ritmo y formas de aprendizaje (es decir, considerando los aspectos cognitivos). Las críticas se orientaron hacia dos puntos: repetición de los ejercicios propuestos y desconsideración de los alumnos con necesidades especiales;

(d) *promoción de la autonomía del alumno* (8 síes) - los respondientes admitieron que las actividades conducen al alumno a pensar, criticar, tener opinión propia, investigar, desarrollar sus respuestas (acciones esas vinculadas con el esfuerzo cognitivo). Por otro lado, destacaron la complejidad de las actividades y la consecuente necesidad de mediación del profesor para clarificar el entendimiento de los alumnos. Este indicador fue el que obtuvo clasificación más baja (8 puntos, es decir, pocos respondientes consideraron este aspecto de forma positiva).

Esta síntesis explica los datos cuantitativos (Tabla 1). Vale, sin embargo, resaltar el habla de un profesor que consideró el libro sólo como uno de los recursos del profesor y no como apoyo exclusivo. Diferente de la mayoría de los respondientes, dijo:

Vivimos días en que queremos todo práctico y listo. El libro te lleva a reconstruir y tener nuevos caminos en esa construcción del conocimiento alumno – profesor. (Docente 4º año).

Quizás el énfasis que se le está dando al libro didáctico, por medio del monitoreo de su producción y divulgación de los elegidos a nivel nacional, lleve a los profesores a suponer que todo lo que va a ser trabajado en un aula tenga que estar, necesariamente, dentro de ese material. Esta percepción es ingenua y no considera los asuntos inusitados

que aparecen en la práctica cotidiana. Por eso es fundamental la formación docente que involucra el conocimiento de los contenidos de las materias de enseñanza y de los aspectos didácticos relativos a la creación de una clase adecuada a sus alumnos.

6.3 Evaluación de los aspectos didáctico-metodológicos

La categoría aspectos didáctico-metodológicos fue evaluada a partir de 14 indicadores, los cuales se encuentran registrados en la Tabla 2.

Tabla 2 – Evaluación de los aspectos didáctico-metodológicos de la colección

Indicadores	Total			
	S	AV	N	NR
Organización de las secuencias didácticas	16	4	-	1
Utilidad de estrategias de enseñanza	14	5	1	1
Planificación de clases	8	7	2	4
Conexión entre objetivos y contenidos	16	3	-	2
Respuestas del Guía del Profesor	14	5	2	-
Orden de la secuencia didáctica	11	6	4	-
Movilización de conocimientos previos	13	5	3	-
Construcción de conceptos	11	5	4	1
Claridad de los contenidos	6	13	2	-
Claridad de los enunciados	4	15	2	-
Cantidad de actividades / ejercicios	1	6	14	-
Desafíos de las actividades / ejercicios	13	7	1	-
Dinamismo de las actividades / ejercicios	14	6	1	-
Estímulo de la participación del alumno en el aula	16	3	1	1

Leyenda: S = Sí; A V = A Veces; N = No; NR = No Respondió

Fuente: Las autoras (2014).

Los datos cuantitativos relativos a esos indicadores señalan que del conjunto sólo seis fueron vistos de forma positiva (sí, ocurren), a saber: (a) organización de las secuencias didácticas; (b) utilidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje; (c) conexión objetivo-contenidos; (d) respuestas del guía del profesor; (e) dinamismo de las actividades/ejercicios; (f) estímulo de la participación del alumno en el aula. Entre los demás, se destaca el indicador: cantidad de ejercicios/actividades ofrecidas, que obtuvo 14 negativas, es decir, fue visto con problemas por 2/3 de los respondientes. Esta suma presenta una relación con el habla del profesor, registrada anteriormente. El hecho de que muchos de ellos entienden que el libro tiene pocas sugerencias de ejercicios/actividades refuerza la idea de que se lo ve como una panacea, que atiende a todas las situaciones de enseñanza.

Tal modo de entenderlo, sin embargo, refutado por autores como Nuñez et al. (2009) quienes advierten que el profesor tiene que ser suficientemente competente para superar las limitaciones de los libros, entendiendo que este material fue escrito para atender una clientela vista de forma genérica. Por lo cual el profesor tiene como obligación complementar ajustar el libro a las necesidades de sus alumnos.

En el conjunto de las respuestas, más de una se destacaron por visualizar el trabajo docente más allá del libro didáctico:

Aunque el libro sea sólo un instrumento para tal construcción [del aprendizaje], la práctica docente es lo que definitivamente contribuye para esa construcción. (Docente 3º año).

Por medio de los discursos de los profesores se pudo verificar que sus seis indicadores didáctico-metodológicos más bien evaluados en la dimensión cualitativa, también fueron blanco de comentarios críticos. Sobre los mismos emergió el siguiente resumen evaluativo:

(a) la organización de las secuencias didácticas (16 síes) – aunque faciliten el aprendizaje / construcción del conocimiento – precisa de ajustes;

(b) conexión objetivos de enseñanza – contenidos (16 síes) – aunque varios profesores vean una relación lógica entre objetivos y contenidos, otros afirmaron que la conexión no es adecuada;

(c) promoción de la participación (16 síes) – aunque un número significativo de docentes afirman que la Colección es instrumento de participación de los alumnos en el aula, algunos destacaron que la participación depende del tipo de actividad propuesta (tiene que ser desafiante) y que el profesor desempeña un papel fundamental, creando estrategias y mediando el aprendizaje;

(d) utilidad de las estrategias de enseñanza (14 síes) – la mayor parte de los respondientes admitió que las estrategias de enseñanza son útiles, especialmente por ser variadas. Surgieron, sin embargo, respuestas en el sentido de que no atienden el requisito utilidad;

(e) respuestas en el libro del profesor (14 síes) – diversos docentes admitieron que ayudan en el trabajo didáctico; pero hubo algunos que las consideraron insuficientes. En

esta parte también se destacó un docente que consideró las respuestas como mera orientación, no siendo válidas restricciones a la creatividad de la acción docente;

(f) calidad de las actividades (14 síes) – los docentes consideraron que las actividades son diversificadas, lo que acaba por estimular el aprendizaje de los alumnos.

Se observa, entonces, que aunque todos esos seis indicadores estén en un grado superior o en el punto de corte (14 o más respuestas positivas), según los respondientes todavía merecen que la Editorial los analice.

Otros cuatro indicadores quedaron un poco abajo del punto de corte, recibiendo entre 13 y 11 respuestas positivas. Fueron:

(g) movilización de conocimientos previos de los alumnos (13 síes) – para este conjunto de docentes, la colección tiene en cuenta los saberes de los alumnos y, así, facilita la (re) elaboración de conceptos. Algunos docentes llamaron la atención sobre el hecho de que no basta sólo el libro en esta tarea; es necesaria una acción fuerte del profesor, especialmente cuando se presenta un contenido;

(h) presentación de tareas desafiantes (13 síes) – los alumnos se muestran motivados con las tareas, especialmente por ser diversificadas y desafiantes. Hubo, sin embargo, docente que las consideró repetitivas;

(i) orden de las secuencias didácticas (11 síes) – este conjunto de respondientes, que representa la mitad del grupo, admitió que el orden facilita el aprendizaje, incluso porque las actividades son presentadas de forma clara y dinámica. Otros profesores consideraron el orden confuso, con informaciones vagas, demandando desdoblamientos que quedan a cargo del profesor;

(j) construcción de conceptos (11 síes) – según esta mitad del grupo, la Colección contribuye significativamente para la construcción de conceptos. Sin embargo, algunos docentes llamaron atención para el rol de mediador del profesor y el papel del alumno como sujeto de su aprendizaje. Un profesor reclamó la ausencia de determinados contenidos, lo que complica la construcción de los conceptos.

Por último, se destaca el conjunto de cuatro indicadores evaluados de forma bastante negativa.

(k) cantidad de actividades propuestas (1 síes) – fue el indicador considerado más frágil. Los profesores alegaron que la cantidad de ejercicios no cubre las necesidades

didácticas y, con ello, precisan planificar otras actividades. Un docente, sin embargo, expresó que “el libro es sólo un coadyuvante”;

(l) claridad de los enunciados (4 síes) – la gran mayoría de los profesores admitió que los enunciados no son claros, lo que exige mucha ayuda por parte de los profesores para que los alumnos puedan comprender. Alegaron que hay enunciados que dan origen a otra interpretación y que los alumnos encuentran muchas dificultades para trabajar solos;

(m) claridad de los contenidos (6 síes) – en la misma línea de los enunciados también fueron considerados confusos.

(n) planificación de las clases (8 síes) – para el grupo que evaluó positivamente, la planificación ayuda en la presentación de los contenidos y en la creatividad de la práctica pedagógica; sin embargo, el tiempo es corto para trabajar todo el contenido planificado. Un docente subrayó que el profesor no debe limitarse a lo que le sugiere el libro.

Esos indicadores deben ser revisados, pues, con evaluaciones cuantitativas tan bajas se supone que pueden realmente presentar problemas.

En la evaluación de estos indicadores cabe enfatizar las hablas que registraron la importancia de que el profesor tenga una práctica autónoma, que vaya más allá del libro didáctico. Una práctica que incluya, de forma creativa, adaptaciones a la propuesta presentada por la Editorial, lo que corrobora la indicación de Lajolo (1996, p.8): “el profesor necesita preparar con cuidado los modos de uso del libro, es decir, las actividades escolares a través de las cuales un libro didáctico va a estar presente en el curso en que fue adoptado.”

6. La Evaluación de los aspectos materiales

La tercera y última categoría de evaluación se refiere a los aspectos materiales, expuesta a través de cinco indicadores, a saber: (a) asociación entre texto e imagen; (b) relación entre imágenes y concepto; (c) lenguaje apropiado de los textos; (d) formato gráfico; y (e) cantidad de páginas.

Según Camargo (1996), la propuesta didáctico-pedagógica de un libro didáctico debe aparecer en los aspectos materiales del proyecto gráfico. De nada vale el texto estar bien escrito si la distribución de las imágenes, por ejemplo, es confusa y origina dudas sobre el flujo de lectura, complicando el aprendizaje.

Para el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009), es preciso clasificar visualmente cada tipo de información y garantizar la organización clara, coherente y funcional. Ningún elemento visual debe ser incluido sin tener una función. Esto también se aplica a la legibilidad gráfica: las tipologías, los tamaños de columnas, alineamientos, cuerpos tipográficos e interlineados deben ser adecuados al público a se destina.

La cuantificación de las respuestas cerradas ofreció la Tabla 03, en la cual se puede observar que más de la mitad de los indicadores (3 en 5) se situaron arriba del punto de corte establecido.

Tabla 03 -Evaluación de los aspectos materiales

Indicadores	Total			
	S	AV	N	NR
Asociación entre texto e imagen	17	3	1	-
Relación entre imágenes y conceptos	16	4	1	-
Lenguaje apropiado de los textos	12	5	4	-
Formato gráfico	15	1	5	-
Cantidad de páginas	5	4	11	1

Leyenda: S = Sí; A V = A veces; N = No; NR = No Respondió

Fuente: Las autoras (2014).

En esta tabla se destaca que el indicador “lenguaje apropiado de los textos” que, incluso abajo del punto de corte, recibió un buen número de indicaciones positivas (12), las cuales representan más de la mitad del grupo. Ya el indicador “número de páginas” quedó indicado por el número expresivo de registros en la opción negativa.

La síntesis de los resultados obtenidos en la categoría aspectos materiales de la Colección permitió el establecimiento de las siguientes inferencias evaluativas:

- (a) asociación imagen-texto (17 síes) – según los docentes, las relaciones establecidas facilitan la comprensión del contenido y la construcción de conceptos.

Aunque hubo críticas como, por ejemplo, la que la consideró “sin interés”, en el cómputo general el aspecto fue evaluado positivamente;

- (b) relación imagen-concepto (16 síes) - fue valorizada por la diversidad y contextualización de las imágenes, indicación de fuentes de consultas. Algunas pocas críticas surgieron, alegando: superficialidad de las imágenes y carencia de informaciones complementarias;

(c) formato gráfico (15 síes) – vista de forma positiva debido a la evidencia de que a los alumnos les gustan los libros. En los aspectos positivos se ubican: actualización; tamaño de las letras; tipo de fuentes; relaciones con los contenidos; imágenes pertinentes. En las críticas se destaca la limitación de los espacios para que los alumnos desarrollen sus actividades;

(d) lenguaje de los textos (12 síes) – con evaluación abajo del punto de corte - fue considerada adecuada a la franja etaria, clara, objetiva, contextualizada. En contrapartida, recibió críticas como: difícil, rebuscada, técnica y formal, dando margen a dudas;

(e) cantidad de páginas (5 síes) - - fue vista como inadecuada, por limitar la presentación de contenidos; ejercicios, incluso los de fijación del aprendizaje; resúmenes. Tres comentarios son sugestivos de la demanda laboral complementaria del docente, vista como un peso extra.

Por tener contenido insuficiente, acaba siendo necesario el uso de muchas hojas complementarias, lo que toma mucho tiempo (Docente 3º año).

Sentí falta de la descripción de ciertos contenidos que tuve que completarlos. Podría tener más actividades relacionadas con el contenido propuesto (Docente 2º año).

En algunos casos el profesor tiene que ayudar a completar el asunto por estar incompleto, y, de ese modo, el alumno pueda comprenderlo bien. (Docente 4º año).

7 Conclusiones de la evaluación

La Idea de evaluar el libro didáctico, según la propuesta pedagógica del Colegio, se mostró oportuna por dar voz a los profesores que son, seguramente, los que tienen más interés en la calidad de su práctica pedagógica. La evaluación positiva de diversos indicadores permitió admitir que la Colección atiende, de forma armoniosa, los presupuestos definidos en el PPP y RI del Colegio.

La síntesis del habla de los profesores, conteniendo las evaluaciones sobre las tres categorías, ofreció subsidios que pueden ayudar en la toma de decisiones sobre las reformulaciones básicas para el perfeccionamiento del material. En este sentido, primero sobresale la necesidad de ver nuevamente los indicadores que fueron evaluados de forma

negativa: (a) la cantidad de páginas y de actividades propuestas (sugerencia de aumentar); (b) los enunciados y los conceptos (precisan quedar bien claros y precisos) y (c) la planificación de las clases (el tiempo del profesor es corto para resolver todo). Sobre este último aspecto es importante mencionar que las críticas provienen especialmente de los profesores que duplican turno, lo que trae una sobrecarga laboral. En términos filosófico-educacionales quedó clara la necesidad de perfeccionar el texto en el indicador estímulo de la autonomía del alumno.

No se puede concluir el artículo sin mencionar la dualidad que caracterizó el habla de los profesores. Al lado de expresiones que indicaban posiciones pedagógicas bastante consistentes sobre cualquier material didáctico, defendiendo al profesor como mediador, aquel que tiene la autoridad y competencia necesaria para ir más allá del material (en el caso, el libro), se encontraron otras que dejaron claro el peso de la actividad de enseñanza cuando surge la demanda de complementar lo que está en el libro. Buscar conceptos y enunciados, crear actividades, tareas y ejercicios que ensanchen / perfeccionen los contenidos, todo eso exige compromiso del profesor con su oficio. Por detrás de los registros se insertan dos otros focos de evaluación: la competencia docente para encargarse de una propuesta que se propone sociointeraccionista y el compromiso con una docencia creativa que no se limite a reproducir, sin sentido crítico, los contenidos del libro.

Hay que subrayar, finalmente, que la evaluación de los libros didácticos es un proceso que conduce a la reflexión crítica y fortalece la autonomía didáctica, pero su práctica no puede limitarse a los momentos de planificación que anteceden el comienzo del año lectivo. Lo que se defiende en este estudio es el desarrollo de una evaluación más profunda, en igualdad de condiciones con el uso del libro en el aula, observando las reacciones de los alumnos y considerando los conocimientos y limitaciones de los profesores en sus prácticas. Son procesos así que fortalecen la autonomía de los profesores y de las escuelas para rechazar los libros que no se ajusten a sus principios educacionales.

Referencias

BANDEIRA, A.; STANGE, C. E. B; SANTOS, J. M.T dos. Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de Ciências Naturais na educação básica. SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa, Paraná. *Anais...* Paraná: SINECT, 2012. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20cie/6.pdf>>. Acesso: 7 ago. 2015.

CAMARGO, L. Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 16, n.69, p. 104-115, jan./mar., 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000706.pdf>>. Acesso: 7 jul. 2015.

CHIANCA, T.; MARINO, E.; SCHIESARI, L. *Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil*. San Pablo: Global, 2001.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F. *O livro didático em questão*. 2 ed. San Pablo: Cortez, 1993.

GARRIDO, M. C. de M. Livro didático, movimento negro e PNLD: uma proposta de pesquisa. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: Poder, Violência e Exclusão, 19., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2008. Cd-Rom. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Mirian%20Garrido.pdf>>. Acesso: 8 ago. 2014.

HÖLFING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 21, n. 70, p. 159-170, abr., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf>>. Acesso: 8 mar. 2015.

INFORSATO, E. do C. Aspectos gerais da formação de professores. *Paidéia*, Rio Preto, n.10-11, p. 91-100, fev./ago., 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n10-11/07.pdf>>. Acesso: 8 jul. 2014.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual didático. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996. Disponível em: <dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=19510>. Acesso: 8 jul. 2015.

MALANCHEN, J. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 26, p. 209-216, jun., 2007. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/artjulia.pdf>>. Acesso: 8 abr. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos:PNLD/2010*. Letramento e alfabetização: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf>. Acesso: 22 de mar. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Apresentação*, 2015. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article>. Acceso: 11 fev. 2015.

ROMANATTO, M. C. *Livro Didático: alcances e limites*. ([2000?]). Disponible en: <www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/.../mr19-Mauro.doc>. Acceso en: 11 ago. 2015.

SILVA, E. T da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 16, n.69, p. 10 -15, jan./mar. 1996. Disponible en: <dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=19510>. Acceso en: 8 ago. 2015.

SIMÕES, P.M. U. Programa Nacional do Livro Didático: avanços e dificuldades. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.22, n.1, p. 79-91, 2006. Disponible en: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1362/1082>>. Acceso: 8 set. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. San Pablo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. San Pablo: Martins Fontes, 1993.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. L.; FITZPATRICK, J. R. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. San Pablo: Ed. Gente, 2004.

The Evaluation of Textbooks as Assertive Tools of the Schools and Teachers' Autonomy

Abstract

The article addresses an evaluative process developed by a school with the purpose of selecting the textbooks to be used throughout elementary school. The process was oriented by the following evaluative question: to what extent the philosophical/educational; methodological/educational; and physical aspects, within the textbook, meet the school's pedagogical principles? All the elementary school teachers by means of a specific questionnaire, which had the school's pedagogical proposal as reference, answered the question. The study revealed that the textbooks' evaluation is a process that leads to critical reflection and strengthens the teachers' pedagogic autonomy, which cannot be limited to the planning done before the beginning of the school year. The results indicate the relevance of the double assessment of the use of textbooks in the classroom observing the student's reaction and considering the teacher's knowledge and limitations through their actions.

Keywords: Evaluation. School's pedagogical proposal. Textbook. Teacher's voices.

A Avaliação do Livro Didático como Instrumento de Afirmação da Autonomia da Escola e de seus Docentes

Resumo

O artigo aborda o processo avaliativo desenvolvido por uma escola com a finalidade de selecionar os livros didáticos a serem utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal processo orientou-se pela questão avaliativa: em que medida os aspectos filosófico-educacionais; didático-metodológicos; e materiais, contidos nos livros didáticos, atendem aos princípios pedagógicos do Colégio? A questão foi respondida por todos os docentes que atuavam nos anos iniciais por meio de questionário específico, tendo como referência a proposta pedagógica do Colégio. O estudo revelou que a avaliação dos livros didáticos é processo que leva à reflexão crítica e fortalece a autonomia didática dos docentes, não podendo restringir-se ao planejamento que antecede o início do ano letivo. Os resultados indicam a relevância da avaliação par e passo com a utilização do livro em sala de aula, observando as reações dos alunos e considerando os conhecimentos e limitações dos professores em suas práticas.

Palavras-chave: Avaliação. Proposta pedagógica da escola. Livro didático. Voz dos professores.