



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

---

UFRJ

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA SOARES RALEJO

**“LUGAR DE AUTORIA”:**

Contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História

Rio de Janeiro

2018

ADRIANA SOARES RALEJO

“LUGAR DE AUTORIA”:

Contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2018

## CIP - Catalogação na Publicação

SR163?      Soares Ralejo, Adriana  
"              "Lugar de autoria": Contingências, desafios e  
                 possibilidades na produção de livros didáticos de  
                 História / Adriana Soares Ralejo. -- Rio de Janeiro,  
                 2018.  
                 252 f.

                 Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa  
                 Monteiro.

                 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
                 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
                 Graduação em Educação, 2018.

                 1. lugar de autoria. 2. livro didático. 3.  
                 currículo. 4. ensino de História. 5. discurso. I.  
                 Ferreira da Costa Monteiro, Ana Maria, orient. II.  
                 Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Lugares de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História

Doutorando(a): Adriana Soares Ralejo

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 28 de março de 2018.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

**Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)**

**Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)**

**Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ)**

**Prof(a). Dr(a). Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)**

**Prof(a). Dr(a). Sonia Regina Miranda (UFJF)**

*A todos educadores que acreditam naquilo que fazem.  
Ao meu pai, Adhemar Ralejo, que me ensina todos os dias o verdadeiro significado de força.*

## AGRADECIMENTOS

O nome da autora escrito na capa desta tese é uma construção discursiva. Junto a esta mão que escreve, existe a presença de poderes e saberes mobilizados por diferentes sujeitos que fizeram parte desta trajetória. Este trabalho também é deles.

Aos meus familiares pelo constante apoio em todas as etapas da minha vida. Agradeço principalmente a minha mãe, Genilza, pela compreensão de minha ausência nas horas de escrita, mesmo estando presente dentro de casa. Aos meus sobrinhos Caio e Gisela que sempre trazem alegria ao meu coração e renovam minhas energias.

Aos autores Silvia Panazzo e Gilberto Cotrim, que cederam gentilmente sua atenção para realização das entrevistas. O trabalho de vocês me inspira na causa dedicada por uma educação de qualidade e um ensino de História significativo.

Aos amigos, professores, funcionários e alunos, do Colégio e Curso SONNART, pela confiança depositada no meu trabalho, dentro e fora de sala de aula. Esse espaço de práticas que construímos juntos foi fundamental para estar constantemente refletindo sobre aquilo que faço, na universidade e na escola.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, instituição a qual ingressei e me identifiquei desde 2006 pelo ensino de referência, mesmo diante das adversidades de nosso tempo.

À Solange Araújo e toda equipe do PPGE que sempre nos acolheu com muito carinho e uma alegria contagiante. Obrigada pelo amparo e pela competência profissional ao longo desses seis anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ que contribuíram nessa minha trajetória como pesquisadora e educadora. As reflexões realizadas nas aulas, com a ajuda de vocês, mobilizam este trabalho.

Às professoras Helenice Rocha, Margarida Gomes, Ludmila Andrade e Patrícia Corsino que acompanham meu trabalho de longa data. Agradeço pelas leituras atentas e valiosas contribuições nas etapas de exame de projeto e de qualificação, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Carmen Gabriel pelas boas provocações na discussão sobre o sujeito. Recordo claramente do meu primeiro dia de aula no mestrado em que, como coordenadora do PPGE/UFRJ, disse que estávamos ali para nos tornarmos mestres, e agora doutores, em *Educação*, e não apenas especialistas em nossos temas específicos de pesquisa. Encarei isso como uma luta política que deveria enfrentar no lugar do qual ocupo.

A todos os amigos de caminhada que encontrei ao longo desses anos no GEHPROF. Ao lado de vocês, as tardes de terça-feira se tornaram um momento de “terapia” e ricas trocas de experiência. Os laços que estabelecemos de cumplicidade e apoio foram, e ainda são, de grande importância para que pudesse seguir em frente. Agradeço também aos amigos do

GECCEH, grupo que me “adotou” nas discussões sobre o ensino de História e no companheirismo da vida acadêmica.

À Margareth Brainer, Maria Poppe, Anita Delmas e Fernando Penna, minhas primeiras referências do que é ser um estudante de pós-graduação. A forma que me acolheram no grupo de pesquisa, ainda como graduanda, fez com que perdesse o “medo” da Academia e me motivaram a querer traçar esse caminho de luta por uma educação de qualidade junto a vocês. A amizade que construímos foram para além dos muros da universidade.

À Érika Frazão, minha “alma gêmea” acadêmica. A parceria que construímos nesses oito anos, com muitas risadas e algumas lágrimas, me deu forças ao saber que não estava sozinha nesse difícil caminho. Fico feliz por poder compartilhar contigo esse momento. Sempre juntas!

Por último e não menos importante... Na verdade, talvez seja a pessoa mais importante de todas para que eu conseguisse chegar a esse momento. Já não posso resumir nossa relação como orientadora e aluna. Você se tornou uma companheira de luta, amiga e mãe. Quando ingressei na universidade, queria me tornar uma professora para seguir o mesmo caminho dos meus mestres. Mal sabia que ainda encontraria a professora mais “marcante” de todas. Ana Maria Monteiro, agradeço por ter sempre apostado em mim. Você é minha grande inspiração como pesquisadora, professora e mulher. A conclusão deste doutorado não é o fim dessa relação de quase 10 anos. É mais um passo que dou seguindo os seus.

*“Na ausência de um porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu, todos os portos são portos de passagem” (VEIGA-NETO, 2007)*



## RESUMO

RALEJO, Adriana Soares. “Lugar de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

As questões que permitem a emergência desta tese se inserem no campo dos estudos curriculares em diálogo com a pesquisa “Currículo, docência e formação de professores de história: entre tradições e inovações (1985-2015)” (MONTEIRO, 2017), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Dentro desse projeto, que tem por objetivo investigar os padrões de estabilidade e mudança curricular na docência desta disciplina escolar, surge o questionamento sobre as condições da produção do conhecimento histórico escolar (MONTEIRO, 2013; GABRIEL e FERREIRA, 2012). Nesse contexto, apoiada nas contribuições teóricas de Michel Foucault (2012), esta pesquisa de doutorado busca compreender o papel de sujeitos reconhecidos como autores no jogo entre saberes e poderes em práticas discursivas que definem regras enunciativas em narrativas didáticas. Dessa forma, nosso objeto de investigação se constitui a partir das relações de autoria de livros didáticos de História do Ensino Fundamental nos últimos 20 anos, contexto do acirramento do controle exercido pelas políticas públicas voltadas para a qualidade desses materiais. A concepção de sujeito-autor é problematizada a fim de se conceber como que a produção desses materiais é um processo que envolve os interesses para além das vontades do escritor, mas que também não se reduz a uma reprodução das normas estabelecidas pelas políticas públicas e pelas demandas sociais. Para entender a complexidade que constitui o “lugar de autoria”, são mobilizados referenciais teóricos do campo do currículo (GOODSON, 1997; BALL, 2001), didática (CHEVALLARD, 1991), historiografia (CERTEAU, 1982; CHARTIER, 2014), filosofia e linguagem (FOUCAULT, 2012) que nos permitem desenvolver diálogos com entrevistas realizadas com dois autores de livros didáticos e com a base documental formada pelos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Contextos e discursos analisados ao longo desta tese nos ajudam a compreender os livros didáticos como construções curriculares, situadas em uma conjuntura espaço-temporal, reguladas por políticas públicas e por interesses e demandas das editoras, dos avaliadores, de críticos e especialistas, de professores e de alunos. A pesquisa evidenciou que a) o “lugar de autoria” se constitui como um sistema de funcionamento de produção, reformulação e ressignificação de saberes e poderes que enunciam sentidos sobre a educação e o ensino de História e b) é nesse “lugar” que sujeitos são constituídos autores em meio às práticas discursivas na produção do conhecimento histórico escolar em livros didáticos.

Palavras-chave: 1. lugar de autoria; 2. livro didático; 3. currículo; 4. ensino de história; 5. sujeito; 6. discurso

## ABSTRACT

RALEJO, Adriana Soares. "Lugar de autoria": contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

The questions that allow the emergence of this thesis are inserted in the field of curricular studies in dialogue with the research "Curriculum, teaching and training of teachers of history: between traditions and innovations (1985-2015)" (MONTEIRO, 2017), developed in the Program of Graduate Studies in Education at UFRJ. Within this project, which aims to investigate the patterns of stability and curricular change in the teaching of this school discipline, the question about the conditions of the production of school historical knowledge arises (MONTEIRO, 2013; GABRIEL and FERREIRA, 2012). In this context, supported by the theoretical contributions of Michel Foucault (2012), this doctoral research seeks to understand the role of subjects recognized as authors in the game between knowledge and powers in discursive practices that define enunciative rules in didactic narratives. Thus, our research object is based on the authorship relations of textbooks of History of Elementary Education in the last 20 years, a context of the control exercised by the public policies focused on the quality of these materials. The conception of subject-author is problematized in order to conceive as that the production of these materials is a process that involves interests beyond the will of the writer, but also does not reduce to a reproduction of the norms established by the public policies and the social demands. In order to understand the complexity that constitutes the "place of authorship", theoretical frameworks of the curriculum field (GOODSON, 1997, BALL, 2001), didactic (CHEVALLARD, 1991), historiography (CERTEAU, 1982; CHARTIER, and language (FOUCAULT, 2012) that allow us to develop dialogues with interviews conducted with two authors of textbooks and with the documents base formed by the Guides of the National Program of Didactic Book (PNLD). Contexts and discourses analyzed throughout this thesis help us to understand textbooks as curricular constructions, situated in a space-time conjuncture, regulated by public policies and by the interests and demands of publishers, evaluators, critics and specialists, teachers and students. The research evidenced that a) the "place of authorship" is constituted as a system of functioning of production, reformulation and resignification of knowledge and powers that enunciate meanings about the education and the teaching of History and b) it is in that "place" that subjects are constituted authors in the midst of discursive practices in the production of historical school knowledge in textbooks.

Keywords: 1. place of authorship; 2. textbook; 3. curriculum; 4. history teaching; 5. subject; 6. Discourse

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1: Número de editoras com obras aprovadas nos PNLDs (1987-2017)

GRÁFICO 2. Número de escritores de livros didáticos presentes nos Guias do PNLD (1987-2017)

GRÁFICO 3: Número de coleções produzidas no PNLD História do Ensino Fundamental (1987-2017)

GRÁFICO 4: Quantitativo de obras submetidas ao PNLD História (1987-2017) quanto ao tipo de autoria

GRÁFICO 5: Atuação profissional de escritores de livros didáticos presentes nos PNLD 1997 e PNLD 2017

GRÁFICO 6: Formação em graduação dos escritores presentes no PNLD 2017

GRÁFICO 7: Especialização em cursos de pós-graduação dos escritores de livros didáticos presentes no PNLD 2017

GRÁFICO 8: Especialização por área de conhecimento dos escritores de livros didáticos presentes nos PNLD 1997 e PNLD 2017

GRÁFICO 9: Região de atuação profissional dos escritores de livros didáticos presentes nos PNLD 1997 e PNLD 2017

## **LISTA DE TABELAS**

QUADRO 1: Resultados em números de teses e dissertações encontrados no portal da CAPES

QUADRO 2: Teses e dissertações com os termos “autoria” e derivados do campo semântico no título encontrados no Portal da CAPES

QUADRO 3: Artigos científicos com os termos “autor/autoria de livros didáticos” encontrados no portal Scielo

QUADRO 4: Levantamento de trabalhos que abordam a autoria

QUADRO 5: Objetos de análise em trabalhos que abordam a autoria

QUADRO 6: Sujeitos presentes no processo de produção de livros didáticos em trabalhos que abordam a autoria

QUADRO 7: Referenciais teóricos mais utilizados em trabalhos que abordam autoria

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABRALE - Associação Brasileira de Livros Educativos
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
- COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
- Fename - Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GEHProf - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores
- IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
- INL - Instituto Nacional do Livro
- LaNEC – Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo
- LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Básica Nacional
- LEPEH - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
- MÊS - Ministério da Educação e Saúde Pública
- NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- OED - Objeto Educacional Digital
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLIDEF - Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SciELO - Scientific Electronic Library Online
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- USAID - United States Agency for International Development
- USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 SENTIDOS DE AUTORIA: novos questionamentos e novas perspectivas</b> .....	36
1.1 Novas leituras, novos sentidos.....	40
1.1.1 Objetos e sujeitos de pesquisa .....	42
1.1.2 Referenciais teóricos .....	48
1.1.3 Concepções de autoria .....	52
1.2 Escolhendo caminhos .....	59
1.2.1 Que sujeito é esse? .....	60
1.2.2 Construindo conceitos (provisórios) de autoria .....	63
<b>2 O LUGAR DE AUTORIA</b> .....	75
2.1 O conceito de lugar .....	78
2.1.1 O lugar na <i>operação historiográfica</i> .....	79
2.1.2 O lugar da <i>noosfera</i> .....	84
2.1.3 O lugar no currículo: as <i>comunidades disciplinares e epistêmicas</i> .....	87
2.1.4 O lugar das <i>sociedades do discurso</i> .....	91
2.1.5 O <i>lugar de fronteira</i> no ensino de História .....	93
2.1.6 Definições iniciais do <i>lugar de autoria</i> .....	95
2.2 A relação entre editores e autores na constituição do <i>lugar de autoria</i> .....	97
2.2.1 Do autor aos oligopólios editoriais: os diversos sujeitos no <i>lugar de autoria</i> .....	106
<b>3 LIVROS DIDÁTICOS: Novos tempos, novas políticas, novas configurações</b> .....	122
3.1 Políticas curriculares de produção de livros didáticos de História .....	129
3.1.1 Consolidação dos livros didáticos de História no Brasil .....	130
3.1.2 A institucionalização de políticas públicas de livros didáticos de História .....	136
3.1.3 Democratização e universalização do ensino através dos livros didáticos .....	140
3.2 O livro didático na atualidade: impactos do PNLD no lugar de autoria .....	141
3.2.1 Sistemas de ensino: driblando a avaliação do PNLD .....	150
3.2.2 O lugar de autoria na atualidade .....	153
3.2.2.1 Em defesa dos autores de livros didáticos: o papel da ABRALE .....	173
3.2.2.2 A relação entre autores e editoras .....	176
3.2.3 Da coautoria à obra coletiva .....	180

<b>4 AUTORIA DE LIVROS DIDÁTICOS: LUGAR DE SABER, PODER E MOBILIZAÇÕES</b> .....	<b>187</b>
4.1 <i>A ontologia do presente</i> .....	194
4.1.1. O <i>ser-saber</i> .....	195
4.1.2. O <i>ser-poder</i> .....	203
4.1.3. O <i>ser-consigo</i> .....	211
4.1.3.1 O <i>lugar de autoria</i> de Silvia Panazzo: a potencialidade da experiência em sala de aula e o autor responsável .....	215
4.1.3.2 O <i>lugar de autoria</i> de Gilberto Cotrim: um ensino de História em prol da cidadania e a autoria entre o profissionalismo e o prazer .....	221
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>227</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>234</b>
<b>ANEXO I – Roteiro para entrevista de Silvia Panazzo</b> .....	<b>245</b>
<b>ANEXO II – Roteiro para entrevista de Gilberto Cotrim</b> .....	<b>247</b>
<b>ANEXO III – Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	<b>249</b>

## INTRODUÇÃO

Gostaria de começar este trabalho narrando o caminho percorrido até aqui como meio de justificar e construir a abordagem do tema proposto. Talvez saia um pouco do padrão de uma tese de doutorado, mas aprendi que ao “narrar a si”, dota-se de significados o conhecimento que se quer transmitir (DELORY-MOMBERGER, 2012), tornando mais fácil a compreensão da minha relação com o objeto desta pesquisa.

Devo dizer que meu contato com os livros didáticos data desde minha formação escolar, mas o olhar diferenciado e a aproximação com esse objeto se iniciou no período em que cursava a graduação em História. Talvez porque durante a educação básica, essa relação se estabeleceu de forma tímida e, por vezes, intocável. Lembro que quando iniciei o ensino médio, meus pais tiveram que adquirir materiais didáticos de uma extensa lista. Livros caros e alguns deles sequer foram usados por alguns professores. O livro de física, por exemplo, emprestei a um vizinho enquanto ainda cursava o primeiro ano do ensino médio e nunca precisei pedir sua devolução.

No caso do livro de História, a relação foi parecida. Ainda na antiga 8º série (atual 9º ano) do ensino fundamental, no ano de 2001, lembro que sequer foi solicitado na lista escolar um livro didático. Trabalhávamos com as famosas folhinhas preparadas pelo professor que se perderam no tempo. E o conteúdo aprendido nesse período? Sinto dizer que só vem à minha memória alguns temas sobre Revolução Francesa (“jacobinos” e “girondinos”, essas palavras ficaram na minha cabeça) e nada mais. Durante o ensino médio, adotamos um livro de História do Brasil que o guardo com carinho até hoje, mas da mesma forma, ficou intocável, sem nenhuma anotação, amassado e poucos exercícios resolvidos.

Recordo inclusive que tive que adquirir dois livros paradidáticos durante o ensino médio: “A formação das nações latino-americanas” de Maria Ligia Prado, publicado pela Atual Editora e “História do Brasil Recente (1964-1992)” de Sonia Regina de Mendonça e Virgínia Maria Fontes da Editora Ática. Estes sim, estão cheios de anotações e destaques sugeridos pelo professor. Creio que isso vem a sugerir algo sobre a relação do professor com o livro didático, por um lado, e o material que escolhi trabalhar.

Como eu aprendi os demais conteúdos históricos? Recordo bem das rodas de conversa sobre a Ditadura Militar no Brasil em que o professor narrava com emoção fatos que ele vivenciou



nas aulas que tinham um formato de palestra. Isso nos remete sobre a importância de se trazer o vivido nas narrativas em sala de aula, o que permitiu, no meu caso, tornar o conhecimento histórico significativo (MONTEIRO, AMORIM, 2016; MONTEIRO, *et al* 2016).

Para ser sincera, nunca fui uma aluna de destaque na disciplina História. Sempre tive muitas dificuldades de compreender o tempo histórico e interpretar o que estava sendo solicitado nas avaliações. Mas tinha uma paixão por entender as relações humanas e questões sociais. Isso me levou a optar por concorrer para os cursos de História e Geografia nos exames de vestibular. Como não consegui ingressar na universidade na primeira tentativa, restou-me a tarefa de me dedicar plenamente, no ano seguinte, após a conclusão do ensino médio, em um curso de pré-vestibular. Essa experiência permitiu que gerasse um arquivo, já com a ideia de que aquele material seria necessário em ocasiões futuras, composto por várias folhas de caderno com os famosos esquemas de quadro e apostilas de sistemas de ensino muito lidas e utilizadas que ajudaram a alcançar meu objetivo naquele momento. Neste caso, a relação com o material didático era diferente, eram especificamente voltados para os exames de vestibular do qual precisava dominá-los para obter êxito. Por fim, consegui a aprovação no curso de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2006, lugar no qual criei fortes vínculos e que não abandonei até a presente data.

Se, por um lado, tive dificuldades com a disciplina História durante a educação básica, o curso de graduação mostrou ser um desafio maior ainda. Entrar em uma faculdade de História sem dominar conteúdos considerados, pelos meus colegas de turma, clássicos, tais como Revolução Francesa, Guerras Mundiais ou Era Vargas, exigiu grande dedicação e esforço para superar esse obstáculo. A paixão pela docência e a vontade de me tornar uma professora inspirada nos “professores marcantes” (MONTEIRO, 2015) que tive no tempo escolar, me deram forças para continuar essa difícil trajetória.

O ano de 2009 foi um divisor de águas em minha vida acadêmica e profissional. Primeiramente, comecei a cursar as disciplinas da licenciatura<sup>1</sup>, o que me trouxe uma identificação muito grande com as discussões que eram travadas nesse espaço. Pouco depois fui convidada por um colega de turma da graduação a lecionar em um curso pré-vestibular comunitário. Aceitei o convite a fim de adquirir experiência em sala de aula e fiquei encarregada de lecionar a disciplina de História do Brasil. Foi aí que encontrei o primeiro

---

<sup>1</sup> Cursei a graduação em História entre os anos de 2006 e 2011. Durante esse período a organização curricular do curso era o famoso “3+1”, consistindo nos três primeiros anos o estudo de disciplinas do bacharelado e no último ano eram cursadas disciplinas de licenciatura.

desafio que imagino que todo professor passa quando começa sua prática docente: o que e como ensinar?

Minhas primeiras referências para fazer os planos de aula consistiram naquelas anotações de caderno guardadas desde o tempo em que cursei o pré-vestibular. As cópias dos esquemas de quadro e as anotações adicionais que fazia conforme o professor explicava o conteúdo me ajudaram a planejar minhas aulas. Reconheço esse método de explicação do conhecimento histórico escolar através de esquemas com o que Rocha (2008) chama de *encapsulamento* ou *sumarização de informações*, que consiste no uso da linguagem escrita e oral em que uma palavra ou expressão faça evocar na memória do aluno os enunciados desenvolvidos pela exposição do professor. Como a simples esquematização das informações não eram suficientes para aprender o conhecimento que estava sendo transmitido, eu precisava redigir textos próprios a partir do que o professor explicava a seguir.

No meu primeiro ano de prática docente, as manhãs e tardes das terças-feiras passaram a ser dedicadas ao planejamento de uma aula de 50 minutos que seria realizada na noite do mesmo dia. Em minha mesa de estudos ficavam em média de três a quatro materiais que me ajudavam a montar aquele híbrido que seria a minha aula: a apostila e anotações do pré-vestibular, aquele livro didático pouco usado durante o ensino médio, o livro utilizado na 6ª série (atual 7º ano) e um terceiro livro didático emprestado por um colega. E foram assim meus primeiros passos como professora: utilizando o pouco de minha memória de aluna sobre o que era “dar aula” e baseada nos conteúdos presentes naqueles materiais. E as aulas de graduação? O curso de bacharelado realizado, até o momento, serviu de base para obter um olhar da História como ciência, uma visão que não possuía enquanto discente. Sobre a história ensinada, até então, poucas discussões foram proporcionadas.

Essa minha relação com o livro didático me ajuda a compreender a importância desse tipo de material na formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito do campo curricular, as pesquisas (BITTENCOURT, 2008; MONTEIRO, 2013a, 2009; OLIVEIRA, 2013) têm abordado esse objeto como forma de expressão de um conhecimento que focaliza a “epistemologia social escolar”, caracterizando-se como um espaço de produção em que se articulam fluxos do conhecimento científico com os saberes dos professores, dos alunos, da escola e da sociedade.

No mesmo momento em que comecei a atuar como professora em 2009, uma segunda experiência mobilizou minha reflexão sobre o ensino de História. Buscando me aprofundar

nos temas que vinham sendo discutidos nas disciplinas de licenciatura e desenvolver uma pesquisa de monografia nessa área, comecei a participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do grupo de pesquisa coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, atualmente intitulado de GEHPROF (Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores).

Através das pesquisas “A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar” e, posteriormente, a pesquisa “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, pude atuar como bolsista nos subprojetos “Livros didáticos de História para o Ensino Médio: orientações oficiais e processos de didatização”, “Livros didáticos de História: narrativa, saberes e práticas no currículo” e “Ensino de História e historiografia: narrativas, saberes e processos de didatização” entre os anos de 2009 e 2012, que tinham por objetivo em comum analisar as formas de ensino desenvolvidas em livros didáticos de História que articulam saberes escolares e docentes em narrativas na construção curricular.

Por meio da participação nesses projetos, meu interesse pelo universo de livros didáticos foi sendo instigado. Ao mesmo tempo em que recorria a este instrumento para planejar minhas aulas no curso de pré-vestibular, estava envolvida com uma pesquisa que me permitia obter outro olhar sobre esse material. Primeiramente, pude analisar os métodos de didatização e as técnicas argumentativas (SHULMAN, 1986; PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996; MONTEIRO, 2013a) presentes na polêmica<sup>2</sup> obra didática “Nova História Crítica” de Mário Furley Schmidt, publicada pela Editora Nova Geração na década de 1990 (RALEJO, MONTEIRO, 2010) e posteriormente, avançando nas questões do tempo presente no livro didático “Brasil: uma história dinâmica” de Ilmar Rohloff de Mattos, Ella Grinztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva, publicado pela Companhia Editora Nacional na década de 1970 (MONTEIRO *et al*, 2014). Essa experiência permitiu que tivesse contato e me aprofundasse com os argumentos teóricos de Yves Chevallard (transposição didática), Lee Shulman (conhecimento pedagógico dos conteúdos), Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (técnicas argumentativas) e Ricoeur (narrativa histórica). Aos poucos fui percebendo que tanto professores quanto autores de livros didáticos realizam processos para tornar os conteúdos ensináveis.

---

<sup>2</sup> Digo polêmica porque a obra deste autor esteve envolvida em denúncias de indução ideológica em meios de comunicação de grande circulação no país no ano de 2007.

Assim, o livro didático me seduzia de duas formas: como professora, que utilizava aquele material para compor minhas aulas, e como pesquisadora, com um olhar diferenciado sobre seus textos didatizados, seu papel na cultura escolar, na formação de professores e alunos e como objeto mercadológico. Problematizo esse material como objeto cultural complexo (GASPARELLO, 2013a; MIRANDA, ALVIM, 2013; ROCHA, 2009) que se constitui em uma multiplicidade de relações e se torna portador de perspectivas plurais perante o conhecimento histórico.

As polêmicas sobre os livros didáticos me intrigavam mais ainda como pesquisadora porque, de um lado, aquele objeto ganhava meu interesse pela complexidade de sua constituição e pelo seu papel no processo educativo. Mas por outro lado, tomava conhecimento das críticas da imprensa sobre esse material e as acusações encaradas pelos autores sobre seus conteúdos (ROCHA, 2017, p. 11). As pesquisas acadêmicas, até a década de 1990, traziam como abordagem a análise sobre os conteúdos presentes/ausentes nos livros didáticos, comparando com aportes da historiografia, ou denunciando seu caráter ideológico (CAIMI, 2017, p. 13). Em outro movimento, surgiam perspectivas investigatórias a partir da década de 1990 sobre a condição do livro didático como mercadoria (CASSIANO, 2013, 2017; MUNAKATA, 2012; SILVA, 2008) e os impactos da avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) sobre este material (BEZERRA, LUCA, 2006; CARTAXO, 2012; MIRANDA, LUCA, 2004; OLIVEIRA, 2013).

Essas pesquisas acadêmicas sobre o livro didático despertaram uma reflexão sobre “o que” e “como ensinar”, questionamento que já se passava por minha cabeça com o início da carreira profissional. Partindo dessa motivação, me ancorei em discussões teóricas que abordam o fazer História, principalmente nas perspectivas de Ricoeur (1994) que defende a narrativa histórica como forma de constituição do discurso historiográfico e a apropriação dessa discussão por Monteiro (2007b) que entende que professores também produzem narrativas históricas no contexto escolar na busca de atribuir sentidos às experiências humanas e aos conteúdos históricos. A partir dessas contribuições, comecei a questionar essa forma de produção do discurso historiográfico também acontecia naqueles textos didáticos que tanto me serviam de referencia na produção para minhas aulas.

Foi a partir dessas questões que produzi minha monografia de conclusão do curso de graduação no ano de 2011, intitulada “Narrativa histórica nos livros didáticos de História”, na qual busquei fazer um exercício de identificar e analisar como esse tipo de narrativa se

concretizava também nos materiais didáticos. Na ocasião, analisei textos de dois livros escolares, identificando elementos que produzem sentidos a fim de tornar os conteúdos compreensíveis para os alunos. Como conclusão, foi possível perceber que a estrutura da narrativa histórica como um discurso estava presente naquelas obras, porém não se constituíam em ambas da mesma forma ou lógica, o que me levou a novos questionamentos, incentivando a continuidade dessa pesquisa.

Já no ano seguinte (2012), ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aonde foi possível avançar um pouco mais nos crescentes questionamentos sobre a produção do conhecimento histórico escolar (MONTEIRO, 2013b; GABRIEL, FERREIRA, 2012). Procurando entender o porquê das diferenças de narrativas, estilos, argumentação e métodos de didatização utilizados nos livros didáticos, fui me aproximando cada vez mais do entendimento da existência de uma forma de poder que, nesse momento, entendia que pertencia aos autores dos livros ao elaborarem seus textos.

Nos estudos do mestrado foi possível conhecer e me aprofundar em discussões do campo do currículo. Nesse sentido, esta tese dialoga com as pesquisas desenvolvidas no Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo (LaNEC) e no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) que proporcionam reflexões sobre a produção do conhecimento escolar em diferentes contextos curriculares, considerando as especificidades e complexidades dos saberes e práticas no ensino (FERREIRA, 2015; FERREIRA *et al*, 2014; GABRIEL, 2017, 2016, 2008; GABRIEL, FERREIRA, 2012; GABRIEL, MORAES, 2014; GOMES, 2008; MONTEIRO, 2015, 2013a, 2013b, 2007a, 2007c; PENNA, 2013). As reflexões desenvolvidas nesse lócus me permitiram obter um olhar dos livros didáticos como produto social e histórico que faz parte das políticas de currículo, recontextualizado e ressignificado em diferentes contextos e por diversos sujeitos, que articulam e participam, em posições assimétricas, da produção do conhecimento histórico escolar, expressando disputas e negociações por significação sobre os sentidos de ciência, ensino, aprendizagem e escola (FERREIRA, 2015; LOPES, MACEDO, 2011; MONTEIRO, 2013b).

Compreendendo o livro didático como currículo prescrito, entendo que ali existe uma organização prévia de situações de aprendizagem realizada em um lugar de produção que possui como objetivo instituir normas, regulamentos e princípios sobre o que deve ser lecionado (JAEHN, FERREIRA, 2012, p. 258). Este objeto se torna testemunho e fonte

documental, público e visível, das racionalidades legitimadas como práticas de sala de aula, facilitando a compreensão dos interesses e influências de políticas públicas de escolarização (GOODSON, 1997, p. 20) ao estabelecer um modo de ensino e aprendizagem por apresentar uma linguagem já didatizada.

Também dialogo com perspectivas teóricas que analisam o livro didático, no seu papel curricular, como uma prática discursiva reguladora onde se encontra uma interseção de diferentes discursos sociais e culturais que exercem poderes em disputa e negociação pela atribuição de sentidos de conhecimentos mais válidos e pela imposição de regras e padrões que guiam os indivíduos a produzir seu conhecimento sobre o mundo (LOPES, MACEDO, 2011; JAEHN, FERREIRA, 2012).

A partir dessas perspectivas, o poder atribuído ao autor de livro didático passou também a ser questionado, entendendo que o este material não é somente um objeto cuja responsabilidade de produção é atribuída a um sujeito nomeado como autor. Por detrás desse poder, que se apresenta de forma relativa, percebi que estavam envolvidas constantes negociações do autor com outros saberes e demandas em diferentes níveis (desde o micro ao macro, ou seja, do nível local ao alcance do Estado) e em vários espaços ou “lugares” do conhecimento.

Ao tentar me aproximar do universo de produção desses materiais, encontrei o desafio, antes de tudo, de responder o que é um autor. Ao buscar suportes teóricos que me ajudassem a responder essa questão, encontrei o mesmo questionamento sendo expresso por Michel Foucault em uma conferência no ano de 1969. Seu apontamento tinha por objetivo a defesa da existência da autoria no discurso que se manifesta de forma sutil, indireta e perigosa devido aos caminhos que a escrita contemporânea proporciona (FOUCAULT, 2001). A partir deste momento, meu objeto de pesquisa deixava de ser o livro didático e se tornava o próprio autor do livro.

Procurando entender a questão da autoria no universo dos livros didáticos, guiei meus esforços para compreender o papel do autor na elaboração de sua obra, os objetivos expressos nela e os desafios que pode encontrar em sua prática profissional. Essa investigação resultou na elaboração da dissertação intitulada “Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar”, defendida no ano de 2014.

Primeiramente foi preciso definir, como foi dito, aquilo que estava sendo chamado de autoria. Descrever o que é um autor de livro didático tornou-se um desafio maior do que aparentava

ser. No início, tive dificuldade em encontrar referenciais teóricos que abordassem esse novo objeto. Depois, nas discussões do campo de ensino que tratavam sobre o livro didático, havia um foco sobre o poder de intervenção das editoras e do Estado na produção desses materiais curriculares (CATELLI JR, 2008; LUCA, 2009. MUNAKATA, 2012, 1997; OLIVEIRA, 2013; SILVA, CARVALHO, 2004), um fenômeno que veio crescendo bastante na década de 1990. Essa perspectiva teórica ia de encontro ao meu objetivo de pesquisa que é a valorização de sujeitos em suas práticas curriculares como agentes que atuam em um contexto de autonomia relativa e que realizam negociações com demandas externas e internas do campo educacional. Focalizar na atuação das editoras acabava por apagar, em minha concepção, a atuação desses sujeitos em suas subjetividades e particularidades na produção do conhecimento. Da mesma maneira que em nossas pesquisas<sup>3</sup> valorizamos a prática e os saberes docentes<sup>4</sup>, formulei a hipótese de que autores de livros didáticos também se encontravam nessa posição de produtores de conhecimentos e não meros reprodutores das políticas curriculares e conteúdos acadêmicos.

Além do conceito de autoria, também encontrei nesta pesquisa o desafio definição de quem se tratava esse sujeito no contexto escolar. Por sujeito, compreendo com Foucault (2012a) como uma construção discursiva que não é necessariamente remetida a um indivíduo como pessoa, mas como uma ideia que busca fixar sentidos. No caso dos autores de livros didáticos, considero como sujeitos aqueles que se constituem como uma função ao produzir a obra. Esta ideia será retomada ao longo deste trabalho.

Ao falar em produção de conhecimento por professores e autores, me refiro ao termo “conhecimento escolar” defendido por Monteiro (2007a, 2009, 2013b), Gabriel (2003, 2006, 2008), Gabriel e Ferreira (2012), Schmidt (2005) e Penna (2013). Sobre a especificidade do conhecimento escolar, o compreendemos como uma produção discursiva constituída sócia e historicamente no âmbito de uma comunidade disciplinar (GOODSON, 1997), relacionada com o conhecimento científico, mas não uma simplificação deste. Sobre o conhecimento histórico escolar, Schmidt (2005, p. 42) nos diz que:

“Neste sentido, é que se afirma ter o conhecimento histórico escolar uma natureza própria e uma especificidade, tendo em vista sua relação orgânica com a educação e construção da autonomia dos sujeitos no contexto da democracia social. Isto

---

<sup>3</sup> Ao me referir como “nossas pesquisas” estou remetendo à pesquisa principal que participo coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, intitulada “Currículo, docência e formação de professores de história: entre tradições e inovações (1985-2015)”, iniciada em 2016.

<sup>4</sup> O que permitia que compreendessem também que em minha prática, como professora, produzia também um tipo de conhecimento em minhas aulas.

significa tomar como perspectiva a ideia da construção social da relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, pensando-o como um trabalho coletivo, realizado a partir e além das experiências dos sujeitos (crianças, jovens, professores e professoras) inserido no próprio movimento histórico de amplo alcance, mas com suas peculiaridades e particularidades locais, pois, cada uma das experiências pode ser demonstrativa das diferentes lutas sociais.”

No levantamento por trabalhos e referenciais que abordem a perspectiva de autoria, foi realizada pesquisa recente no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup>, mas só foi possível identificar trabalhos dos anos de 2013 a 2016 devido à recente reformulação desta plataforma. Utilizando o termo “autoria de livro didático” e “autor de livro didático” foi encontrado um número muito alto de resultados<sup>6</sup>, tornando-se inviável uma análise mais criteriosa. Assim, foi realizada uma primeira filtragem, reduzindo o resultado para aqueles que se encontravam nas áreas de História, Ensino de História, Educação e História da Educação. Mesmo assim, o número encontrado permaneceu grande. Como a maioria dos trabalhos utilizava o termo “autor/autoria de livros didáticos” ao longo dos textos, mas não tinham esse tema no foco de suas discussões, foi realizada uma segunda filtragem em que buscava somente aqueles que utilizavam o termo autoria ou derivados de seu campo semântico no título<sup>7</sup>, entendendo esse ato como uma intenção do pesquisador em destacar esse tema. Como resultado, foram identificadas 17 teses e dissertações, como demonstra as tabelas abaixo:

QUADRO 1: Resultados em números de teses e dissertações encontrados no portal da CAPES

<b>Termo</b>	<b>Total</b>	<b>1ª filtragem</b>	<b>2º filtragem</b>
Autor/Autoria de livro didático	900.685	7.086	17

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora no Portal CAPES

QUADRO 2: Teses e dissertações com os termos “autoria” e derivados do campo semântico no título encontrados no Portal da CAPES

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referencial teórico<sup>8</sup></b>	<b>Ano</b>
1	Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados	Maria Beatriz de Almeida Serra	Mikail Bakhtin; Walter Benjamin; Vigotski	2015
2	Escrita, Autoria e(m) Gêneros Discursivos: o Ensino de Língua Portuguesa como espaço para a Constituição do Autor	Rita de Cássia Constantini Teixeira	Michel Pêcheux	2015

<sup>5</sup> Busca realizada em fevereiro/2017.

<sup>6</sup> Suspeita-se que a ferramenta de busca do Portal da CAPES não estivesse funcionando de forma correta pois a maioria dos resultados de busca para outros termos apresentava um valor aproximado do encontrado.

<sup>7</sup> Essa busca foi realizada de forma mecânica (lendo um por um) já que o Portal não apresenta essa opção de refinamento.

<sup>8</sup> O critério de seleção do referencial teórico foi a escolha aqueles autores destacados no resumo do trabalho.



3	A Constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no ensino fundamental'	Mariana Morales da Silva	Michel Pêcheux	2015
4	Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental	Angela Machado de Paula	Vigotski; Luria, Leontiev; Bakhtin, Schneuwly; Dolz.	2015
5	Processos de escolarização de adolescentes autores de ato infracional no município de Presidente Prudente	Elizabeth Soares Pinheiro	Laurence Bardin; Paulo Freire; Bourdieu	2015
6	Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO	Saulo Pequeno Nogueira Florencio	Vigotski	2015
7	A revista “O Tico-tico” e a escrita infantil em circulação no encarte “Meu Jornal”: seus autores e leitores (1935-1940)	Patrícia Maria Garcia	Não explicitado	2015
8	A constituição autora e leitora de crianças de três anos de idade	Adriana Mariano Rodrigues	Dagoberto Arena. Vigotski	2015
9	Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar	Adriana Soares Ralejo	Mikail Bakhtin; Michel Foucault	2014
10	O que dizem os autores sobre formação docente no estado do Pará	Euricleia do Rosario Galucio	Laurence Bandin	2014
11	A dimensão estética da docência: uma narrativa autobiográfica da compreensão da autoria na educação básica no estado de Alagoas	Benilda Melo Guimarães	Dominicé; Josso; Pineau; Nóvoa; Bertaux; Delory-Momberguer; Gadamer	2014
12	Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno	Marcelo Krokoscz	Foucault	2014
13	A Teoria das Inteligências Múltiplas como Suporte para a Autoria de Vídeos Interativos	Ismênia Manguiera Soares Medeiros	Gardner	2014
14	Jovens e adultos - autores de suas próprias palavras	Jaqueline Silva de Souza	Mikail Bakhtin	2014
15	O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores	Vania Grim Thies	Mikail Bakhtin	2013
16	A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola.	Vinícius Varella Ferreira	Mikail Bakhtin	2013
17	Autoria e plágio: representação social na educação superior	Talita Cristiane Sutter Freitas	Não explicitado	2013

Fonte: Portal CAPES

Dos 17 trabalhos encontrados, 14 são dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Realizando uma leitura dos resumos dessas pesquisas, foi constatado que os trabalhos de nº 5, 7 e 10, apesar de constar o termo autor/autoria no título, não abordam essa questão como tema de pesquisa. Quanto aos outros trabalhos, possuem o enfoque sobre a produção escrita do aluno (trabalhos nº 2, 3, 4, 6, 8, 14 e 16), do professor (nº 11 e 13) e de pesquisadores acadêmicos (nº 10, 12 e 17). O trabalho nº 15 de Vania Grim Thies trata de uma análise documental através de diários produzidos por agricultores, explorando a estética e a relação entre a teoria e o vivido.

Somente os trabalhos de número 1 e 9 tratam sobre a autoria de livros, sendo que o de nº 9 consiste no meu próprio trabalho desenvolvido no curso de mestrado. Vale evidenciar como uma das relevâncias para esta pesquisa o fato de não ter sido encontrado nenhum trabalho que aborde a autoria de livros didáticos além daquele por mim produzido.

O trabalho de Maria Beatriz de Almeida Serra (nº 1) busca compreender como escritores premiados de livros literários realizam escolhas de linguagem, conteúdo e forma para um público que é destinado aos bebês e crianças. Uma das metodologias utilizadas foi o recurso da entrevista com autores, o que servirá de reflexão para este trabalho.

Anteriormente à reforma do Portal da CAPES, foi realizado um levantamento no ano de 2014, enquanto elaborava o projeto para esta tese, logo, antes da reformulação do portal. Neste momento busquei trabalhos dos últimos dez anos (2004 – 2014). Utilizando ferramentas de pesquisa de forma mais criteriosa, foi possível identificar nos resultados duas dissertações que tinham como palavras-chave os termos “livro didático” e “autoria”: a primeira dissertação é de Damaris Fabiane Stork, defendida em 2011 intitulada de “Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático "Keep in Mind" a partir das concepções Bakhtinianas de linguagem” que analisa a mudança do discurso das autoras de um livro didático da língua inglesa a partir de seu embasamento teórico; a segunda dissertação é a de Adriana Luzia de Souza Teixeira, defendida em 2012 intitulada de “Autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor” e possui como foco a intervenção das editoras na produção de livros didáticos da língua portuguesa. Assim, pode-se perceber que não há nenhum enfoque que busque compreender o papel do autor propriamente dito diante do processo de produção e nenhuma das duas pesquisas estão inseridas no campo do ensino de História.

A segunda plataforma em que busquei trabalhos com o tema desta pesquisa foi o portal da Scientific Electronic Library Online (SciELO) que realiza levantamento de artigos publicados em revistas científicas. Os resultados da busca foram mais precisos comparados ao Portal da CAPES. Utilizando o termo “autor de livro didático”, foram encontrados 9 resultados, sendo que somente um não pertencia à área de Educação. Já buscando pelo termo “autoria de livro didático”, constam 6 artigos, todos na área de Educação, sendo que um deles já constava na relação anterior. Segue no quadro abaixo a relação dos artigos encontrados.

QUADRO 3: Artigos científicos com os termos “autor/autoria de livros didáticos” encontrados no portal Scielo

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>Ano</b>
1	Entre a exposição e a descoberta: contribuições de Martha Dantas para o ensino de Matemática nas escolas	Larissa Pinca Sarro Gomes	Roger Chartier, Alain Choppin, Michel de Certeau	2016
2	Livro Didático e a Pedagogia do Mestre Ignorante	Carlos Renato Lopes	Jacques Rancière; Maria José Coracini	2015
3	O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX)	Diogo Rodrigues Puchta e Marcos Aurélio Taborda de Oliveira	Domingos Nascimento e Daniel Schreber	2015
4	Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário	Circe Mary da Silva	Friedrich Bieri	2015
5	A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos dos anos 70	Suzete de Paula Bornatto	Osman Lins	2014
6	O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história	Raquel Alvarenga Sena Venera	Patrick Charadeau; Dominique Maingueneau; Denise Maldidier. Eni Orlandi	2013
7	Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural	Damaris Fabiane Storck; Henrique Evaldo Janzen.	Mikhail Bakhtin	2013
8	Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM	Henrique Evaldo Janzen	Mikhail Bakhtin	2012
9	Critérios que professores de Química apontam como orientadores da escolha do livro didático	Maria Emilia Caixeta de Castro Lima; Penha Souza Silva	Mikhail Bakhtin	2010
10	As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores	Simone Schemberg;; Ana Cristina Guarinello; Ana Paula de Oliveira Santana	Mikhail Bakhtin; Botelho; Cagliari; entre outros	2009
11	Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Roger Chartier; Michel Foucault	2004
12	Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático	Carlota Boto	Circe Bittencourt; Catani; Norbert Elias	2004
13	As faces do livro de leitura	Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira; Rosa Fátima de Souza	Circe Bittencourt; Carlota Boto; Roger Chartier; Anne Marie Chartier	2000

Dos 13 artigos encontrados, a maioria se insere no campo de estudos disciplinares, sendo 3 na Língua Estrangeira (2, 7 e 8), 3 na Língua Portuguesa (5, 12 e 13), 2 em Matemática (1 e 4), 2

em História (6 e 11), 1 em Educação Física (3), 1 em Química (9) e 1 em Educação Especial (10).

Porém, somente sete desses trabalhos abordam claramente o conceito de autor/autoria<sup>9</sup> e mesmo assim, se apresentam de diferentes concepções. Nos artigos de número 1 e 4 realizaram uma pesquisa focalizada na produção de um sujeito específico: Martha Dantas e Friedrich Bieri. A abordagem de autoria que aqui proponho não consiste no trabalho de um autor específico, mas na configuração de uma função e prática social. Assim, me aproximo mais das abordagens desenvolvidas nos artigos 2, 5<sup>10</sup>, 6 e 7 porque apresentam uma argumentação pautada na dimensão discursiva, o que ajudará a encontrar pistas sobre como se tem configurado a prática desses sujeitos. O trabalho de número 11 de Circe Bittencourt já vem sendo incorporado em meus estudos desde o curso de mestrado, ajudando a compreender como a configuração do lugar da autoria tem se tornado uma questão de disputa política e que, por isso, sofre transformações ao longo dos tempos.

Sobre a abordagem teórica que esses artigos apresentam, tem-se privilegiado a dimensão da produção escrita e a visão da produção do livro didático como um ato político e cultural. É possível perceber também que há um diálogo teórico entre alguns autores que utilizaram os mesmos referenciais como base para a construção da argumentação, como o uso das ideias de Bakhtin na análise linguística e de Roger Chartier na teoria das representações. Esses tipos de abordagens também estão em sintonia com a linha teórica na qual venho dialogando no campo da discursividade.

Retomando a abordagem dos caminhos teóricos percorridos na pesquisa desenvolvida durante o mestrado, em busca de responder a questão sobre a autoria de livros didáticos, realizei um estudo percorrendo as contribuições de teóricos do campo do discurso e linguagem (BAKHTIN 1990, 1997; FOUCAULT, 2001, 2012a) e da teoria da História (CHARTIER, 1994, 2002, 2012) para configurar a posição do autor como um sujeito da linguagem que possui uma subjetividade que se faz presente nas mobilizações de saberes para elaboração de sua obra. Essa ideia foi desenvolvida e problematizada nesta tese.

Entendendo o autor como esse tipo de sujeito que dialoga e mobiliza demandas do campo político, econômico e cultural, busquei compreender as negociações por ele estabelecidas com

---

<sup>9</sup> Entendemos que a questão da autoria pode estar presente em todos os trabalhos, porém selecionamos aqueles que abordam de forma direta e objetiva.

<sup>10</sup> Mesmo que não fale de autoria de forma direta, o trabalho destaca a prática de seleção de textos em livros didáticos, entendendo esta como uma função do autor.

seu público leitor a fim de que tenha sua obra aceita e aderida nas salas de aula. Para isso, foi realizada uma análise de uma obra didática<sup>11</sup> que tornou possível identificar marcas de autoria que evidenciam como o autor enfrentou as demandas e constrangimentos do sistema educativo.

A pesquisa de mestrado trouxe novas questões mostrando que o estudo sobre a autoria de livros didáticos poderia ser ainda mais desenvolvido. O enfoque sobre o sujeito intitulado como autor da obra não permitiu abarcar a complexidade e amplitude da produção de livros didáticos. Mesmo que o autor seja reconhecido como um produtor de conhecimento escolar cujo nome aparece na capa do livro, ainda há de se considerar a atuação de uma equipe editorial que tem um grande poder de interferência sobre a obra.

Além disso, apareceram outros questionamentos sobre a existência e o papel do autor. Diante de novos tempos, principalmente no final do século XX e início do século XXI, com o acirramento das disputas no mercado editorial, a produção de livros didáticos tem passado por mudanças significativas. Exige-se uma produção cada vez mais rápida, as equipes têm ganhado cada maior especialização e autonomia e o poder de intervenção do escritor tem diminuído. Livros em coautoria, equipe de autores, autores universitários e até livros “sem autoria” vem aparecendo e ganhando espaço no lugar em que o nome de um autor era consagrado pela comunidade escolar.

Esses questionamentos que emergiram na pesquisa de mestrado me incentivaram a desenvolver o tema da autoria de livros didáticos no curso de doutorado com velhas e novas questões: como se configura a “função-autor”<sup>12</sup> diante dos novos tempos? Quais são os desafios da autoria enfrentados hoje? Qual o papel de um autor de livro didático? Como se constitui esse lugar de produção? Como vem se estabelecendo a relação entre autores e editoras?

A partir desses questionamentos, foi possível formular novos objetivos de pesquisa com o intuito de analisar a constituição do *lugar de autoria* de livros didáticos de História, considerando as relações entre sujeito, saber e poder. O contexto de produção de livros didáticos, nomeado como *lugar de autoria*, se torna o foco de investigação nesta tese de doutorado, problematizando o papel de sujeitos reconhecidos como autores no jogo entre

---

<sup>11</sup> A obra analisada nessa ocasião foi “História Global: Brasil e Geral” de Gilberto Cotrim da editora Saraiva.

<sup>12</sup> O conceito de “função-autor” será desenvolvido no capítulo 1.

saberes e poderes em práticas discursivas que definem regras enunciativas em narrativas didáticas.

Entendemos a complexidade da produção de livros didáticos, em novos tempos, devido às contingências e desafios que se apresentam de ordem política, econômica e social. A necessidade de diálogo com as políticas curriculares que se tornaram verdadeiros balizadores no processo de produção, devendo ser obedecidas orientações presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Básica Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos editais do PNLD. Além das prescrições oficiais, entendo que as avaliações como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exercem grande influência na elaboração dos livros a fim de preparar os alunos para esse tipo de prova que ganhou um reconhecimento como instrumento de certificação social de qualidade de ensino.

O domínio cultural é marcado por demandas oriundas dos movimentos que lutam por representação social nos materiais didáticos e a superação da dicotomia entre dominantes e dominados. Esses movimentos vêm aos poucos fazendo a diferença na conquista por uma educação democrática e pelos direitos sociais. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica, são um marco na conquista desses direitos que tem provocado a recontextualização de saberes mobilizados na produção didática. Mas as lutas por uma educação democrática ainda continuam gerando disputas pela definição do conhecimento histórico escolar.

Na área econômica, o mercado editorial também vem impactando na produção de livros didáticos devido à projeção de lucratividade que esse ramo proporciona. O investimento das editoras tem crescido nos diversos setores de produção e mexido também com o *lugar de autoria*. Essa relação entre editora e autoria merece uma maior atenção porque interfere não somente na qualidade material, mas na própria configuração do conhecimento escolar.

Por fim, é preciso considerar também as intervenções de críticos e leitores através das avaliações realizadas por professores e alunos que são os responsáveis pelo sucesso, ou não, da obra. Junto à eles, temos as ponderações realizadas pelos pares e pela comunidade acadêmica que avaliam os discursos presentes nesses materiais à luz da historiografia acadêmica e escolar.

Com o objetivo de compreender a constituição das relações de autoria em livros didáticos de História do Ensino Fundamental nos últimos 20 anos, foi realizado um intenso diálogo teórico com as áreas do currículo (GOODSON, 1997; BALL, 2001), didática (CHEVALLARD, 1991), historiografia (CERTEAU, 1982; CHARTIER, 2014), filosofia e linguagem (FOUCAULT, 2012a). Nesta pesquisa foi cunhada a noção de “lugar de autoria” a fim de se compreender a complexidade da produção de livros didáticos de História que está para além dos sujeitos nomeados como autores.

A metodologia utilizada foi composta por três etapas: a) um intenso levantamento de trabalhos que se aproximam do tema desta pesquisa, que não serviram somente como referência, mas sobre os quais foi realizada uma análise sobre os sentidos de autoria que mobilizam as pesquisas acadêmicas; b) análise de base documental formada pelos editais e Guias do PNLD de História do Ensino Fundamental – Séries Finais, publicados do ano de 1987 até 2017; e c) entrevistas realizadas com dois autores de livros didáticos de História do Ensino Fundamental. Desta forma, compreendo que esta tese realiza uma construção teórico-empírica ao longo de seus capítulos a partir da análise de pesquisas, documentos e entrevistas.

A realização das entrevistas se tornou uma importante etapa desta pesquisa, compreendendo as falas dos sujeitos como construções discursivas em que significam suas práticas como autores de livros didáticos. A escolha dos autores não seguiu critérios pré-estabelecidos, mas foi se constituindo ao mesmo passo em que avançavam as questões desta pesquisa. As entrevistas foram realizadas com a) Silvia Panazzo, autora da obra “Jornadas.hist – História”, publicada pela editora Saraiva, no dia 14 de agosto de 2017, na sede da Associação Brasileira de Livros Educativos (ABRALE), onde também atua como presidente da associação; e b) Gilberto Cotrim, autor da obra “Historiar”, também publicada pela editora Saraiva, no dia 30 de agosto de 2017, em seu escritório empresarial, em São Paulo.

Buscando obter discursos de sujeitos que atuavam no local de produção dos livros didáticos, procurei valorizar o lugar daqueles que estavam do outro lado do material o qual investigava. Dessa forma, a atuação da ABRALE, como lugar de representatividade dos profissionais envolvidos na produção de livros educativos nos chamou a atenção para dar-lhes ouvidos. Assim, buscamos estabelecer contato com a diretoria da associação que, gentilmente, aceitou ceder uma entrevista. Por coincidência, ou não, a diretora então da ABRALE, a Sra. Silvia Panazzo, também atuava como autora de livros didáticos de História.

O desejo da realização de uma entrevista com o Sr. Gilberto Cotrim já se manifestava como meu interesse de pesquisa desde o curso do mestrado. Nessa ocasião, as obras deste autor foram identificadas como uma das mais adotadas pelo PNLD do Ensino Médio e que permanecem por mais tempo no mercado editorial, sendo aprovadas em todas edições do PNLD (RALEJO, 2014). Chamou-nos também a atenção a trajetória desse sujeito que valorizava, na breve biografia presente nos livros didáticos, sua formação como bacharel em Direito. Esses dados nos provocaram questões sobre os saberes que circulam no lugar de produção do livro didático.

Ao nos depararmos e entrevistarmos esses dois sujeitos, identificamos que ambos participam como autores da mesma editora – Editora Saraiva, publicando livros para um mesmo nível de ensino – Ensino Fundamental II, e de uma mesma disciplina – História. Mas esses aspectos em comum não querem dizer que seus projetos didáticos e o significado que atribuem ao ensino de História sejam os mesmos. De acordo com a linha teórica desenvolvida nesta tese, compreendemos que em um mesmo lócus de atuação profissional se constroem diferentes concepções de *lugares de autoria* por construções discursivas que lhes são próprias.

Não foram realizadas outras entrevistas porque não é intuito desta pesquisa realizar uma comparação entre esses sujeitos, mas compreender como a autoria se constitui de forma específica discursivamente.

Entendo que esta pesquisa possa vir contribuir para a reflexão sobre a produção de livros didáticos de qualquer área disciplinar, mas me atenho à especificidade do ensino de História por entender que esta disciplina representa com muita expressividade os jogos políticos e as disputas pela hegemonia da produção de conhecimentos e sentidos de política e cidadania, transmitindo valores e visões de mundo. A escolha pela disciplina História, além de ser minha área de formação e atuação, serve também para situar os autores entrevistados, demarcando o *lugar de autoria*. Uma das marcas da constituição desses sujeitos como autores é a sua relação com a especificidade do conhecimento histórico escolar. Pode ser que em outra disciplina, o lugar de autoria se constitua em outro contexto diferente daquele que será constituído nesta tese. Cabe a futuros pesquisadores verificarem as aproximações e diferenças com outras áreas.

No início desta pesquisa, cheguei a cogitar em realizar uma análise dos conteúdos históricos presentes nos livros didáticos, ressignificados pelos autores. mas a dimensão da discussão sobre o *lugar de autoria* acabou tomando grandes proporções e complexidade, exigindo um maior aprofundamento teórico. A discussão dessa noção acabou se tornando um problema de



pesquisa que consideramos ser relevante e estratégico ao abordar sobre a produção de livros didáticos.

A construção de uma noção de “lugar de autoria” exigiu uma articulação teórica aprofundada com as diferentes áreas de conhecimento que destaco com maior intensidade nos dois primeiros capítulos. No capítulo **1 Sentidos de autoria: novos questionamentos e novas perspectivas**, parto da problematização, iniciada no curso de mestrado, da noção de autor. Para definir o que estou chamando de autor, realizo um novo levantamento de pesquisas que abordam esse tema e o analiso buscando compreender que sentidos de autoria estão sendo mobilizados nesses trabalhos. A partir disso, dentre os diversos tipos de abordagens identificados, me situo teoricamente nas perspectivas de Michel Foucault (2001, 2012a) para construir minhas percepções sobre o que é o sujeito e a autoria como uma função discursiva.

No capítulo **2 O lugar de autoria**, avanço um pouco mais na construção dessa noção, explicando o segundo significante – lugar – a fim de desconstruir a autoria como uma ação independente de um indivíduo, mas como uma prática que inclui a participação de outros sujeitos e instituições. Para essa definição, dialogo com as contribuições de Michel de Certeau (1982, 1998) sobre a “operação historiográfica”; de Yves Chevallard (1991) com os conceitos de “transposição didática” e “noosfera”; de Ivor Goodson (1997) sobre as “comunidades disciplinares” e Stephen Ball (2001) sobre o “ciclo de políticas” e a “comunidade epistêmica”; Michel Foucault (2012a) que trabalha com o conceito de “sociedades do discurso”; e Ana Maria Monteiro (2007c) que tem por objetivo situar o ensino de História como um “lugar de fronteira”. Esse diálogo estabelecido nos permite compreender o *lugar de autoria* como um lugar específico, estratégico, determinante, descontínuo, político, discursivo e produtivo.

Num segundo momento, ainda nesse capítulo, exploro a relação entre autores e editores como parte constituinte do *lugar de autoria*. O papel da editora não é considerado como um discurso externo deste lugar, mas adquire também a função de autoria ao exercer também um poder na produção de significados. Visando a importância das editoras, evidencio o trabalho de Bittencourt (2004, 2008), Munakata (1997, 2009, 2012, 2016) e Gatti Jr (2004, 2007) como inauguradores dessa reflexão sobre os impactos da atuação dessas instituições na autoria. A partir desse capítulo, a análise das entrevistas realizadas passa a ser explorada, a fim de verificar, a partir do discurso dos escritores, as diferentes formas da relação entre autor e editor, problematizando as relações de poder e a autonomia que se desenvolvem no *lugar de*

*autoria*. É destacada a atuação da equipe editorial e como a formação dos oligopólios editoriais (CASSIANO, 2013, 2017) tem impactado na configuração desse *lugar*.

Uma das questões que emergiu durante minha pesquisa de mestrado, e que não pode ser respondida naquela ocasião, era sobre a configuração de autoria em livros que não apresentavam um autor responsável pela obra. Essa situação se apresenta em uma das coleções didáticas de maior sucesso no Ensino Fundamental – Séries Finais: o Projeto Araribá publicado pela Editora Moderna. Esse fato nos chama a atenção para um processo que visa tirar cada vez mais a responsabilização da obra das mãos de um único sujeito, diluindo e aumentando as funções da equipe editorial como parte do *lugar de autoria*. Outro fato que nos chamou atenção é o número de novas obras que surgem com os mais diferenciados perfis de autores.

Com esses questionamentos, no capítulo **3 Livros didáticos: novos tempos, novas políticas, novas configurações** desenvolvo uma discussão de como o livro didático, objeto de grande importância estratégica nas políticas estatais, é entendido como um currículo prescrito, oriundo da cultura escolar. À luz de nossos referenciais teóricos (FOUCAULT, 2012a; GABRIEL; MORAES, 2014), este objeto escolar se caracteriza pela sua discursividade, resultante de relações de poder, que carrega consigo a subjetividade do seu lugar de produção e articulações/disputas estabelecidas com demandas que estão fora desse lugar que acabam, constituindo ideias de “verdade”, validadas como conhecimento escolar.

Utilizando o conceito de *ciclo de políticas* de Ball (2001), busco compreender como se estabelece essa relação da produção de livros didáticos de História com contextos de influência e prática desde a consolidação do uso desses materiais no século XIX, no Brasil, aos dias atuais. Destacamos a intensificação dessas políticas curriculares a partir da década de 1930 e as mudanças a partir de um discurso de democratização e universalização do ensino a partir da década de 1980.

Na segunda parte desse capítulo, começo a analisar os impactos da política do PNLD, instituído em 1985, no *lugar de autoria*. Numa relação de mudanças e permanências, verificamos como modelos de sucesso vão se constituindo a partir de adaptações às demandas e contingências políticas e sociais. São ressaltados, como parte dessas adaptações, a expansão dos sistemas de ensino e a concentração editorial em oligopólios.

Por fim, busco compreender que *lugar de autoria* é esse que se configura na atualidade, analisando editais e guias do PNLD História do Ensino Fundamental, desde sua primeira publicação em 1987 até 2017 e o perfil de escritores das obras. Busco compreender o que pode significar as mudanças no número de escritores, obras e editoras, bem como o perfil de formação e especialização dos escritores<sup>13</sup>. O discurso dos sujeitos entrevistados são também analisados, explorando sua atuação no *lugar de autoria* desde seu ingresso no universo editorial e as especializações realizadas ao longo de suas trajetórias. Finalizo o capítulo trazendo dois casos que emergem com essa nova configuração do universo de livros didáticos no século XXI: a criação da ABRALE, que demonstra uma profissionalização dos autores de livros didáticos, marcando um lugar de representação e luta; e a reconfiguração do *lugar de autoria* em que as relações entre os sujeitos são redefinidas em funções e parcerias estabelecidos.

No capítulo **4 Autoria de livros didáticos: lugar de saber, poder e mobilizações** analiso como os sentidos construídos nos capítulos anteriores se fazem presentes nos discursos dos autores entrevistados ao ressignificarem suas práticas. Mantenho um olhar teórico à luz das contribuições de Foucault (2012b) por me permitirem compreender como as mobilizações de saberes e poderes são realizados de forma específica nos *lugares de autoria*. Por meio da análise do discurso e da ontologia do presente, as entrevistas são consideradas como uma formação discursiva constituída por diferentes enunciados, selecionados e ressignificados na circunstância em que são reconhecidos como parte do *lugar de autoria*.

Em uma crítica sobre nós mesmos, Foucault nos ajuda a entender como os autores, constituídos discursivamente, mobilizam algo que é singular de cada lugar de quem fala. Assim, as entrevistas são analisadas por três chaves de leitura cunhada por Miguel Morey (*apud* VEIGA-NETO, 2007): o *ser-saber*, o *ser-poder* e o *ser-consigo*. Dessa forma, procuro identificar nos enunciados emitidos pelos autores os saberes e poderes que elencam como parte do lugar de autoria e que são mobilizados de forma própria nos espaços (CERTEAU, 1998) de autoria que ocupam.

Espero que os resultados desta pesquisa venham a contribuir nas reflexões sobre o conhecimento histórico escolar como uma constituição discursiva mobilizada por saberes e poderes por meio de sujeitos que expressam sentidos de ensino de História e educação.

---

<sup>13</sup> Mesmo trabalhando com o conceito de “lugar de autoria”, justifico a estratégia de utilizar como referência o nome do escritor como critério de análise por esse sujeito representar um papel de legitimação perante a comunidade escolar como produtor de conhecimento escolar. Ao longo dos capítulos desenvolvo essa questão.

## 1 SENTIDOS DE AUTORIA: novos questionamentos e novas perspectivas

*O que é um autor?* Esta foi a primeira questão com a qual me deparei quando comecei a investigação sobre a produção do conhecimento histórico escolar. No curso de mestrado<sup>14</sup>, busquei compreender a prática de escrita dos autores, tendo como questionamento central o porquê de determinados conteúdos serem abordados de formas específicas nos diferentes livros didáticos. Como pesquisadora e professora, compreendia que o livro era resultado de escolhas e critérios desenvolvidos em processos de didatização (MONTEIRO, 2013a; RALEJO, MONTEIRO, 2010) e da mobilização das técnicas argumentativas (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996) nas narrativas históricas produzidas propriamente para o ensino (RICOEUR, 1994; MONTEIRO, 2007b).

Assim surgiam os primeiros movimentos de investigação para entender o processo de produção do conhecimento histórico escolar expresso nos livros didáticos através de um olhar problematizador sobre as seleções de conteúdos realizadas, os usos de analogias e comparações e os objetivos estabelecidos em cada obra<sup>15</sup>. Sempre que perguntava o porquê das escolhas realizadas nos textos, ia ao encontro do autor do livro didático como caminho para obter algumas respostas dos questionamentos que me fazia.

Nos primeiros momentos da pesquisa, questionava os motivos das escolhas realizadas pelos autores, mas para compreender as práticas desses sujeitos, vi que era preciso entender o próprio sujeito. *O que é um autor?* Aos poucos, esta se tornou a principal questão da minha pesquisa. O que parecia ser uma simples questão, foi se despontando, com o amadurecer da pesquisa, como um tema de grande complexidade. Aquela preocupação que todo pesquisador tem de esclarecer aos seus pares com que significados está operando ao utilizar determinados conceitos, se tornou um grande desafio. Comecei a desenvolver essa questão da autoria de livros didáticos de História no mestrado, porém novas questões foram surgindo, tornando necessária a continuidade dessa pesquisa durante o doutorado.

---

<sup>14</sup> Pesquisa de mestrado orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, que resultou na dissertação intitulada “Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar”, defendida em 2014.

<sup>15</sup> Estas primeiras questões surgiram quando participava da pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, intitulada “A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar” (2005-2010) como bolsista PIBIC. Nesta oportunidade comecei a pesquisar o universo dos livros didáticos.

Inicialmente, sem um referencial teórico que discutisse diretamente o conceito de autoria, meu primeiro investimento foi buscar referências de pesquisadores que abordassem esse tema. Ao digitar em *site* de busca na internet a pergunta “O que é um autor?”, o primeiro resultado que emergiu foi a Conferência de Michel Foucault no Collège de France no ano de 1969 cujo título era justamente a pergunta que me fazia naquele momento. Esse foi o pontapé inicial de uma abordagem que transformou o autor de livro didático de sujeito para objeto desta pesquisa.

Relatarei brevemente os caminhos percorridos no curso de mestrado para que se possa perceber que avanços foram permitidos nessa ocasião e como o significante “autor” foi sendo ressignificado ao longo desta trajetória. O primeiro referencial para a ideia de “autor” – um sujeito cartesiano, transcendental com experiências específicas mobilizadas no momento da produção – foi se transformando com o amadurecimento dos estudos teóricos.

Uma das primeiras questões que precisei enfrentar era se realmente existia um autor de livros didáticos, não no sentido de um indivíduo de carne e osso, mas como um sujeito criador de um conhecimento histórico escolar. Este assunto emergiu mediante o olhar para as contingências do tempo presente e o domínio das editoras no processo de produção de livros didáticos, questionando-me se essas influências estariam apagando signos da presença autoral. Estaria realmente o autor “morto” como afirma Roland Barthes (2004)?

“Apesar de o império do Autor ser ainda muito poderoso (a nova crítica não fez muitas vezes senão consolidá-lo), é evidente que certos escritores já há muito tempo que tentaram abalá-lo. Em França, Mallarmé, sem dúvida o primeiro, viu e previu em toda a sua amplitude a necessidade de pôr a própria linguagem no lugar daquele que até então se supunha ser o seu proprietário; para ele, como para nós, é a linguagem que fala, não é o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia - impossível de alguma vez ser confundida com a objetividade castradora do romancista realista -, atingir aquele ponto em que só a linguagem atua, «performa», e não «eu»: toda a poética de Mallarmé consiste em suprimir.” (BARTHES, 2004, s/n)

Ao tratar da morte do autor, Barthes faz alusão ao empoderamento da escrita que apaga o sujeito-autor ao dar um lugar de poder ao texto como discurso. Assim, a ideia de autor perde o sentido de criador de uma ideia ou de uma obra original e passa a ser considerado como um mediador que dialoga com outros discursos. Nessa linha teórica, a escrita passa a falar por si, e seus sentidos são construídos pelo leitor, dispensando a presença de seu “proprietário”. Essa ideia que negava a produção de sentidos e de propriedade ao autor não compactuava com a nossa defesa da existência de uma produção em oposição a uma reprodução. A expressão “morte do autor” soava com grande radicalismo.

Ao me aproximar mais dos estudos foucaultianos, essa “morte” passou a ganhar outro significado. Foucault (2001) manifesta sua preocupação com a presença/ausência do autor quanto à designação de suas obras. Porém, ao contrário de Barthes, não acredita que haja realmente uma morte, e sim numa ausência das marcas autorais ocasionada pelos caminhos da escrita contemporânea. Assim, a noção de autor foi ressignificada por meio de regras históricas e culturais de seu funcionamento em nossa sociedade.

“‘Que importa quem fala?’ Nessa indiferença se afirma o princípio ético, talvez o mais fundamental, da escrita contemporânea. O apagamento do autor tornou-se desde então, para a crítica, um tema cotidiano. Mas o essencial não é constatar uma vez mais seu desaparecimento; e precisa descobrir, como lugar vazio - ao mesmo tempo indiferente e obrigatório -, os locais onde sua função é exercida.” (FOUCAULT, 2001, s/n)

Como escrita contemporânea, entendemos que o significado da escrita tem se modificado desde a emergência da Modernidade, se caracterizando pela ausência das marcas pessoais dos autores nos textos a fim de legitimar a cientificidade e o valor de “verdade” que eles transmitem. Por isso a escrita é empoderada por si enquanto a imagem do autor se torna, aos poucos, ausente.

Para Foucault (2001), a presença do autor se apresenta de forma sutil, indireta e perigosa. Ao buscar compreender a “ordem do discurso” (idem, 2012a), o filósofo compreende a autoria não como algo que é anterior ao discurso, mas que se constitui com ele exercendo uma função que une, articula e mobiliza poderes e saberes que lhes são anteriores. Essa ideia nos ajuda a compreender como políticas curriculares e saberes pedagógicos são articulados no momento da produção de livros didáticos, redefinindo e construindo o papel/função de sujeitos como autores. Ao longo desta tese, buscamos desenvolver essa concepção de autoria.

Assim, entendo que a noção de autoria, por mim mobilizada, foi se modificando ainda durante a pesquisa de mestrado. Daquele sujeito cartesiano, seu papel foi se redefinindo a partir do momento que compreendia a ação desses sujeitos dentro de uma “ordem do discurso”. A autoria de livros didáticos passou a ser considerada como parte desse discurso, constrangida por regras, mas ainda assim com a capacidade de criar algo novo, transmitir e fixar novos sentidos.

Nesta pesquisa de doutorado, parto das opções feitas na pesquisa anterior e busco desenvolver novos sentidos sobre a autoria de livros didáticos. Entendemos que podemos encontrar outros sentidos de autoria em outros trabalhos, até porque não existe um sentido fixo desse conceito.

Uma simples busca pela palavra “autor” no dicionário, demonstra diversos sentidos possíveis, dentro ou fora da prática da escrita:

- 1- Aquele que cria ou produz (apenas por faculdade própria).
- 2 - A pessoa que escreve uma obra.
- 3 - O artista que faz um trabalho.
- 4 - Aquele que inventa ou é causa primeira de uma coisa.
- 5 - Livro de mérito científico ou clássico.
- 6 - O que intenta a demanda ou é parte de acusação.<sup>16</sup>

Para compreender o que estou entendendo pelo significante “autor”, utilizo as considerações de Chartier (1994) que defende que a autoria é algo que está para além da escrita. Ele chama a atenção para a diferença da ideia de *writer* e *author* na língua inglesa. Enquanto o primeiro consiste naqueles que compõem a obra de forma um pouco ingênua, reunindo diversos textos, o conceito de *author* se refere àquele cujo nome dá uma identidade e autoridade ao texto. Já no francês antigo, o sentido é o contrário, o escritor (*écrivain*) é considerado aquele que escreveu o manuscrito e o autor (*auteur*) é qualificado como o que publicou obras impressas, proporcionando a circulação desses manuscritos (idem, 1998, p. 32)<sup>17</sup>. E no universo dos livros didáticos? O conceito de autoria ganharia outro sentido devido a questão mercadológica e do público leitor e crítico? Muda o valor de propriedade sobre uma obra?

Neste capítulo, apresento como a noção de autoria foi sendo construída nesta pesquisa. Primeiramente, a partir de uma revisão de literatura, de trabalhos que, de alguma forma, abordam o conceito de autor de livro didático, destacamos aproximações possíveis com os objetivos desta pesquisa. Em seguida, desenvolvo as noções de sujeito e autoria a partir das teorizações foucaultianas.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/autor>>. Acesso em: 30 Jan. 2018

<sup>17</sup> Nos textos originais de sua obra, Foucault utiliza o significante “auteur”, no francês, cujo sentido destoaria daquele dito por Chartier. Mas Chartier (1998, p. 32) diz que o sentido de “auteur” como aquele que publica, ou seja, faz com o texto venha a ser conhecido pelo público, remete ao francês antigo, datado de 1690. Isso nos levou a questionar como Foucault, que é francês, estava significando o conceito de “auteur”. Mas considerando que uma palavra pode receber outros significados ao longo do tempo, podemos considerar que Foucault mobiliza outros sentidos do conceito de “auteur” com base na teoria do discurso.

## 1.1 Novas leituras, novos sentidos

Tendo em vista a compreensão e construção do conceito de autoria de livros didáticos do qual estou mobilizando, foi realizado um levantamento de trabalhos a fim de rastrear sentidos de autoria que estão sendo utilizados em outras pesquisas. A tabela abaixo (Quadro 4) possui uma função diferente daquela apresentada na introdução desta tese. Naquela oportunidade, foi realizado um levantamento de teses, dissertações e artigos nos portais da CAPES e Scielo a fim de destacar a relevância deste trabalho na discussão da autoria de livros didáticos. Porém, estas ferramentas de busca têm se apresentado restritas quanto a um recorte temporal e também porque não incluem trabalhos publicados por outros meios de divulgação como livros, capítulos de livros e anais de evento. Como era de conhecimento desta pesquisadora, através da revisão de literatura e pela prática de pesquisa da existência de outros trabalhos relevantes para discutir o tema desta tese, reúno aqui todos os trabalhos que consegui identificar que tratam do tema da autoria (de livros didáticos ou não)<sup>18</sup>.

Nosso olhar de análise foi guiado pelos seguintes critérios: i) quais os sujeitos e objetos mobilizados pelas pesquisas e ii) quais os referenciais teóricos utilizados para trabalhar com autoria e como os exploram em suas análises. Por fim, iii) estabelecemos as principais concepções de autoria presentes nesses trabalhos, destacando os limites e possibilidades que essas pesquisas apresentam para o desenvolvimento desta tese.

A tabela está organizada em ordem cronológica de publicação, o que nos permite interpretar diversos aspectos: i) quais trabalhos são precursores nessa discussão sobre autoria – identificamos o início desse tema sendo abordado na segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000; ii) como esses primeiros trabalhos serviram de referência para a produção de pesquisas posteriores sobre o tema<sup>19</sup>; iii) e que há uma intensificação na discussão sobre esse tema a partir da segunda década do século XXI. O que essas informações nos podem provocar? Por que há uma intensificação na discussão desse tema em tempos mais recentes?

---

<sup>18</sup> É de nosso conhecimento a existência de outras pesquisas que trabalham de alguma forma com o conceito de autoria, mas optamos por operar com aquelas do qual este tema é destacado em seus títulos, objetivos e/ou metodologias.

<sup>19</sup> É possível chegar a essa conclusão após leitura desses textos.



QUADRO 4: Levantamento de trabalhos que abordam a autoria<sup>20</sup>

	TÍTULO	AUTOR
1	Autoridade, autoria e livro didático (A)	Deusa de SOUZA (1996)
2	Produzindo livros didáticos e paradidáticos (T)	Kazumi MUNAKATA (1997)
3	Autoria e a função-autor no livro didático (A)	Eliane Righi de ANDRADE (2003)
4	Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910) (L)	Circe BITTENCOURT (2004)
5	A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (L)	Décio GATTI JÚNIOR (2004)
6	A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos (C)	Iranilson Buriti de OLIVEIRA (2007)
7	O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira: um estudo de identidade autoral (D)	Mara Lúcia SOARES (2007)
8	A produção de livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria (A)	Juliana FERRARO (2011)
9	Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático "Keep in Mind" a partir das concepções Bakhtinianas de linguagem (D)	Damaris Fabiane STORCK (2011)
10	Geografia escolar: produção e autoria de livros didáticos (final do século XIX e início do Século XX) (E)	Maria Deusia ANGELO; Maria Adailza ALBUQUERQUE (2012)
11	A formação do autor do livro didático do PNLD (E)	Simone Regina CARTAXO (2012)
12	Autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor (T)	Adriana Luzia de Souza TEIXEIRA (2012)
13	Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural (A)	Damaris Fabiane STORCK; Henrique Evaldo JANZEN (2013)
14	O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história (A)	Raquel Alvarenga Sena VENERA (2013)
15	A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos dos anos 70 (A)	Suzete de Paula BORNATTO (2014)
16	A mão do autor e a mente do editor (L)	Roger CHARTIER (2014)
17	O imagético na construção da autoria (A)	Carolina FERNANDES (2014)
18	Autores e autoras de livros em Minas Gerais: entre Estado, edição e métodos para o ensino inicial da leitura e escrita (1889-1980) (C)	Isabel Cristina Alves da Silva FRADE (2014)
19	Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno (T)	Marcelo KROKOSZCZ (2014)
20	No rastro do autor: trajetória de Sarah Louise Arnold, autora de livros de destinação escolar (C)	Mirian Jorge WARDE (2014)
21	Livro Didático e a Pedagogia do Mestre Ignorante (A)	Carlos Renato LOPES (2015)
22	Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados (D)	Maria Beatriz de Almeida SERRA (2015)
23	Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário (A)	Circe Mary da SILVA (2015)
24	Entre fechamentos e aberturas: a dupla face da autoria nos livros de imagem (C)	Carolina FERNANDES (2016)
25	Entre a exposição e a descoberta: contribuições de Martha Dantas para o ensino de Matemática nas escolas (A)	Larissa Pinca Sarro GOMES (2016)
26	Confrontos discursivos e autoria colaborativa (C)	Gláucia da Silva HENGE (2016)

<sup>20</sup> Legenda: T – Tese; D – dissertação; A – Artigo científico; C- Capítulo de livro; L – livro; E – Anais de evento

27	Princípios fundamentais e questões (não tão) particulares sobre autoria (C)	Solange MITTMAN (2016)
28	Os autores de livros didáticos na virada do século (C)	Kazumi MUNAKATA (2016)
29	Autoria na produção científica; entre as fronteiras impostas pela legitimidade (C)	Michele Teixeira PASSINI (2016)
30	Autor e autoria em debate: manutenção e/ou deslizamento de sentidos (C)	Paula Daniele PAVAN (2016)

### 1.1.1 Objetos e sujeitos de pesquisa

O primeiro critério de análise desses trabalhos foi verificar se o “autor de livro” fazia parte da pesquisa como objeto e/ou sujeito. Explico a diferença: como objeto de pesquisa, consideramos aquilo que estava sendo tratado como alvo da análise, aquilo sobre o qual o pesquisador buscava compreender; já por sujeitos da pesquisa, entendemos por pessoas que não estavam sendo propriamente analisadas, mas eram parte integrante que se relacionavam com o objeto de pesquisa. Estabelecemos esse diferencial porque poucos trabalhos apresentavam a autoria como seu objeto de análise, mas muitos, de alguma forma, abordavam sobre o papel dos autores para entender a constituição de seus objetos. Assim também aconteceu com esta pesquisa que, no início do mestrado, tinha como foco o conhecimento histórico escolar presente nos livros didáticos, mas depois os autores deixavam de ser o meio pelo qual buscava compreender a constituição do conhecimento para se tornar o próprio objeto a ser investigado devido à complexidade dessa noção. Conhecer outras abordagens sobre a autoria permitiu compreender os caminhos que aqui estavam sendo traçados.

Do universo de textos e pesquisas encontrados relacionados ao tema de autoria de livros, foi possível categorizar os objetos de análise trabalhados da seguinte forma:

#### QUADRO 5: Objetos de análise em trabalhos que abordam a autoria

<b>OBJETO DE ANÁLISE</b>	<b>TRABALHOS<sup>21</sup></b>
Autor	1, 3, 10, 11, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 26, 28, 30 (total: 13)
Livro didático	14, 15, 17, 21, 24, (total: 5)
Editora	8, 12 (total: 2)
Autor + livro didático	6, 7, 9, 13, 18, 29 (total: 6)
Autor + editora	2, 4, 16 (total: 3)
Livro didático + políticas públicas	17 (total: 1)

<sup>21</sup> Os números aqui listados fazem referência à numeração dada aos trabalhos no Quadro 4.

Diferente daquilo que esperava, o tema da autoria era objeto de análise da maioria dos trabalhos identificados. Ora de forma isolada, ora relacionado com os livros didáticos ou as editoras, 22 pesquisas trabalhavam com o conceito (autor; autor + livro; autor + editora). O que eles apresentam em comum é o foco sobre as práticas e funções dos autores no processo de produção de uma obra didática. Porém, o conceito e o lugar de produção em si não eram problematizados.

Muitos desses trabalhos, que possuem como objeto somente a autoria, optaram por conduzir as análises por referenciais teóricos do campo da linguagem – como explicitaremos mais adiante – no âmbito de uma dimensão discursiva. Os trabalhos de número 20, 23 e 25 (WARDE, 2014; SILVA, 2015; GOMES, 2016) são uma exceção porque realizam um estudo biográfico, analisando a trajetória e o papel de determinados autores como Friedrich Bieri, Martha Dantas e Sarah Louise Arnold, na produção de suas obras. Nestes casos, o sujeito era um indivíduo específico, diferente do viés abordado nesta tese.

No campo da produção de livros didáticos, autor e obra também são analisados em algumas pesquisas de forma conjunta, considerando que foi preciso compreender o lugar da autoria para que se possa compreender a obra. É o caso dos trabalhos de número 6, 7 e 18 (OLIVEIRA, 2007; SOARES, 2007; FRADE, 2014) que apresentam como semelhança a preocupação sobre a interferência do autor na produção numa perspectiva de construção mútua: autor e obra são reflexos de uma ordem social.

Outra perspectiva de análise que tem crescido na abordagem do tema de autoria de livros didáticos desde a década de 1990 é a interferência das editoras no processo produtivo. Neste levantamento, encontramos trabalhos que analisam essa relação entre autores e editores de forma articulada: não existe produção de livros sem a relação entre autor e editor. Este é o caso dos trabalhos de número 2 e 4 (MUNAKATA, 1997; BITTENCOURT, 2004) que vêm alertando sobre o papel das editoras na produção de livros didáticos. Há de se ressaltar também o trabalho de Chartier (2014) – nº 16 – que, apesar de não abordar o campo educacional propriamente dito, tem sido de grande contribuição, inclusive para os dois outros autores anteriormente citados, na abordagem sobre a produção da escrita e a interferência das editoras.

Quanto às outras pesquisas em que o autor não aparece como objeto investigado, o papel desse sujeito emerge numa relação com o objeto. A constituição dos autores como sujeitos no processo de produção de livros didáticos também é uma abordagem presente nesta pesquisa,

resultado do referencial teórico foucaultiano, já que o consideramos não somente como um objeto que sofre interferências de poderes anteriores à ele, mas também como um sujeito que age, mobiliza e ressignifica sentidos, interferindo na constituição de políticas curriculares. Esta pesquisa se trata não somente de abordar o autor como um ser assujeitado, mas principalmente de buscar compreendê-lo como um agente de um processo educacional. Por isso é importante investigar como o sujeito como autor se constitui.

Assim, foi realizado também um levantamento a partir dessas pesquisas a fim de identificar os sujeitos destacados como parte do processo da produção livresca. A tabela abaixo mostra todos os sujeitos destacados pelos trabalhos e em quais trabalhos eles aparecem:

QUADRO 6: Sujeitos presentes no processo de produção de livros didáticos em trabalhos que abordam a autoria

SUJEITO	TRABALHOS
Autor	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, (total: 29)
Aluno/leitor	2, 3, 5, 6, 7, 9, 13, 21, 22, 24, 29 (total: 11)
Editora	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 26, 28 (total: 15)
Equipe editorial (copidesque, ilustrador, redator)	2, 8, 22 (total: 3)
Instituições de políticas públicas	9, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 28, (total: 9)
Críticos e mídia	2 (total: 1)
Professor	2, 9, 13, 21 (total: 4)
Mulheres	20 (total: 1)
Todo aquele que produz um significado	3, 7, 24, 30 (total: 4)
Outros textos/vozes	6, 9, 23, 27 (total: 4)
Diversos	4 (total: 1)

Como pode ser observado, em quase todos os trabalhos o autor é interpretado como sujeito presente na produção de livros didáticos<sup>22</sup>, atribuindo-lhe um determinado poder sobre esse processo, mesmo que de forma parcial. Isso quer dizer, de acordo com meu olhar, que há um reconhecimento da existência desse sujeito na produção escrita. O que diferencia essas pesquisas é a forma de como o seu papel é abordado, de forma individual ou em uma relação

<sup>22</sup> A única exceção é o trabalho de Lopes (2015) que trata o livro didático de forma nominalista, atribuindo ações a esse objeto no lugar do autor. Neste trabalho são recorrentes expressões como “o livro explica”, “o livro sucinta”, “o livro interpreta”, “o livro constrói sentidos”, “o livro favorece”, etc. Isso serve de referência para demonstrar como o livro didático é abordado nas pesquisas sem considerar a ação dos sujeitos que o constitui.

com outros indivíduos também presentes no meio educacional, o que é o caso da maioria dos trabalhos.

Em três pesquisas essa abordagem não destaca o papel de outros indivíduos no processo de produção de livros didáticos. O trabalho de número 25 (GOMES, 2016) aborda sobre as contribuições da autora Martha Dantas no ensino de Matemática. A autoria, neste caso, é explorada como um lugar estratégico que se apropria de debates, vivências e as experiências do sujeito para ressignificar os conteúdos ao produzir sua obra e que podem vir a influenciar sobre as tendências pedagógicas. É possível que Gomes considere o papel de outros sujeitos nesse processo, porém isto não foi colocado no texto. O trabalho de número 10 (ANGELO & ALBUQUERQUE, 2012) também trata a autoria de forma isolada, defendendo a existência de marcas autorais nos livros didáticos que expressam as experiências do magistério e da formação acadêmica do indivíduo, não citando nenhuma outra participação na produção. Da mesma forma, o trabalho de número 11 (CARTAXO, 2012) valoriza a experiência docente analisando o currículo *lattes* de autores de livros das séries iniciais. Nestes trabalhos percebemos a valorização da experiência e formação do autor para a elaboração de suas obras. Porém, na concepção desta pesquisa, a autoria não se reduz somente a isso, precisando problematizar que a prática autoral é produzida e produz discursos.

Uma das marcas da autoria que têm sido muito evidenciadas nas pesquisas é a presença das editoras. Em 18 dos 30 trabalhos levantados, essa relação foi destacada, porém estabelecida de modos diferentes. Identificamos dois tipos de visão na relação autor-editor: a primeira em que ambos trabalham de forma integrada, como uma parceria que ajuda a melhorar a qualidade dos livros e que preserva a autonomia do autor, como é o caso dos trabalhos de número 5, 7 e 26 (BITTENCOURT, 2004; SOARES, 2007; HENGE, 2016); e a outra perspectiva dessa relação é a que a editora detém um poder maior sobre o processo de produção de livros didáticos, apagando a autonomia do autor, como demonstram os trabalhos de número 2, 3, 5, 12 e 18 (MUNAKATA, 1997; ANDRADE, 2003; GATTI JÚNIOR, 2004b; TEIXEIRA, 2012; FRADE, 2014).

Percebemos aí dois caminhos teóricos diferentes para definir a relação do escritor com a editora: um que demonstra que a autoria ainda existe, mas que tem se configurado de forma diferente nos últimos anos através de parcerias com a editora; e a outra que transmite o sentido de que a autoria ligada à imagem de um sujeito específico vai desaparecer diante da força das editoras que tomam cada vez mais o lugar da produção.

Destaco na abordagem de Teixeira (2012) o uso do conceito de *autor institucional* para se referir ao editor que detém uma responsabilidade pela interferência na constituição do livro didático, atendendo à demanda do mercado e do público e até o poder de instituir parâmetros pedagógicos. Concordo que haja uma ideia de autoria institucional, mas precisamos situá-la dentro de um lugar de poder que estabelece uma relação com outros sujeitos. Esse conceito de *autor institucional* parece transferir tudo aquilo que era de responsabilidade do escritor para a editora. Consideramos que seja preciso problematizar isso mais adiante.

A própria visão sobre essa intervenção das editoras não se apresenta de forma homogênea. Enquanto uns trabalhos tomam a interferência das editoras como um todo, como se fosse representado por uma instituição consolidada, outros destacam a ação de diferentes sujeitos dentro do corpo editorial que possuem diferentes funções e intervenções, revelando ser uma relação muito mais complexa.

O trabalho de número 8 (FERRARO, 2011) mostra a complexidade de uma obra didática, composta por textos e imagens, decisões oriundas de sujeitos diferentes, que refletem o processo de editoração, produção e comercialização do livro. Para a pesquisadora, a autoria é múltipla porque a equipe editorial pode modificar as concepções iniciais previstas pelo indivíduo responsável pelo projeto inicial. O ilustrador, dentro dessa relação, é valorizado por também fazer escolhas assim como o escritor, provocando novos sentidos na obra.

O outro trabalho que se destaca por trazer a especificidade da equipe editorial e não tratar a instituição da editora de forma homogênea e personificada é a tese de doutorado de Munakata (1997) – nº 2. Seu trabalho demonstra que há diversos agentes envolvidos na produção de livro didático, como um processo de produção que começa nas mãos escritor, mas só termina quando passa pela intervenção de outros sujeitos com diferentes especialidades (leitura crítica, projeto gráfico, pesquisa iconográfica, revisão, divulgação e distribuição) que trabalham junto ao autor-escritor para dar forma à obra. Munakata revela que cerca de 20 profissionais são envolvidos na produção de um livro didático quando se encontra na fase editorial. O que há de comum entre este trabalho e o artigo de Ferraro (nº 8) é que ambos seguem as considerações de Roger Chartier como referencial teórico, que tem se destacado pelas discussões sobre as interferências editoriais em uma obra.

Também com esse olhar sobre a diversidade da atuação de uma editora explora o trabalho de número 22 (SERRA, 2015) que analisa a prática autoral na elaboração de livros de literatura infantil, utilizando como metodologia a entrevista não somente de autores, mas também de

outros sujeitos como ilustradores e editores, tratando, dessa forma, a autoria como um lugar composto por muitos e não apenas ligada a um indivíduo. Essa complexidade que compõe uma editora e seu papel na produção dos livros didáticos será aprofundada no capítulo seguinte.

Além do poder das editoras, os trabalhos levantados destacam a intervenção estatal na produção de livros didáticos. O Estado, enquanto instituição, se faz presente nesse processo através de políticas públicas como o PNLD, que influencia na elaboração desses materiais com regras que restringem a autonomia dos autores. É o discurso presente nos trabalhos de número 21 e 28 (LOPES, 2015; MUNAKATA, 2016) que estabelecem uma relação das exigências das políticas governamentais com um empoderamento das editoras, que se apresentam como capacitadas a fazer as devidas adaptações na produção de livros didáticos, de acordo com as regras estabelecidas pelo Estado, com um investimento em uma equipe de especialistas nessa área.

O trabalho de número 20 (WARDE, 2014) apresenta um exemplo do poder de interferência das políticas públicas no caso norte-americano, investigando a trajetória de uma autora de livros de referência curricular do final do século XIX – Sarah Louise Arnold – a fim de mostrar como suas experiências são marcadas pelo cenário político daquele momento que visava a modernização da escola e a luta pela autonomia feminina. Já o trabalho de número 15 (BORNATTO, 2014), apresenta o poder das políticas públicas no caso brasileiro durante o período da ditadura militar (1964-1985), investigando como os atos de censura interferiram no processo de seleção de textos literários em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Não somente o poder do Estado interfere na produção de livros, mas também há outras formas de poder envolvidas, como demonstra o trabalho de número 19 (KROKOSZ, 2014) ao trabalhar com a relação entre autoria e plágio na produção textual. O pesquisador destaca os problemas encontrados na regulamentação dos direitos autorais porque o próprio conceito de autoria não é algo fixo. Assim, existem políticas que regulamentam as práticas dos autores, mas que não contemplam todos universos devido ao caráter local e temporal dessas políticas. As regras que regem um autor literário são as mesmas para um autor científico? É uma questão a ser levantada.

Outro sujeito contemplado nas pesquisas foi a presença do leitor, muitas vezes considerada somente como aluno. O trabalho de número 24 (FERNANDES, 2016), por exemplo, dá um grande destaque para a valorização do leitor como sujeito capaz de romper o planejamento da

leitura proposta pelo autor e criar seu próprio espaço significativo. Em sua perspectiva, o leitor ocupa o espaço de autor ao influenciá-lo a delimitar seus limites, emitir explicações e detalhes. A valorização do leitor nos estudos sobre produção livresca considera o público alvo como parte fundamental para o sucesso da obra. É a preocupação do trabalho de número 22 (SERRA, 2015) que, ao estudar a produção de livros de literatura infantil, descreve o cenário do público alvo – crianças de 0 a 3 anos – cujo olhar é importante para a definição das escolhas dos autores.

Concluimos que grande parte dos trabalhos levantados consideram como sujeitos presentes na produção livresca o autor, o editor, o Estado e o leitor. Cabe ainda ressaltar a presença dos “outros” na produção didática. Por “outros” compreendemos os diversos sujeitos que disputam poder e espaço de representação na escrita dos livros didáticos como um lugar social. Há trabalhos (OLIVEIRA, 2007; FERNDANDES, 2016; MITTMAN, 2016; STOCK, 2011; STOCK & JANSEN, 2013; WARDE, 2014) que trazem essa perspectiva de olhar sobre as disputas por representação ao considerar que o livro não é o produto de um único autor, mas se configura como um inventário das diferenças, um espaço coletivo, múltiplo, fragmentado e incompleto articulado com muitas vozes, textos e estruturas da própria linguagem, como bem destaca Oliveira (2007). A relação com o “outro”, segundo Mittman (2016, pp. 9-10), se constitui na deriva, numa relação impossível, mas ao mesmo tempo necessária. Essas outras diferenças e vozes presentes na produção didática, denuncia Oliveira (2007), são apagadas no momento da escrita. Para o pesquisador, a escrita ganha a função de igualar as diferenças, enclausurar experiências, “podar” os saberes dos estudantes.

### 1.1.2 Referenciais teóricos

Como relatado anteriormente, uma das primeiras dificuldades que encontrei ao me debruçar sobre o tema da autoria de livros didáticos foi encontrar referenciais teóricos que pudessem me ajudar a encaminhar esta pesquisa metodologicamente. Durante o mestrado, tomei como base as referências de Foucault e Bakhtin para discutir o sentido de autoria, mas ainda sentia necessidade de aprofundar os estudos para operar com esta empiria. A revisão de literatura realizada permitiu conhecer os caminhos de outros pesquisadores para abordar tal tema e enriquecer aquilo que já havia sido produzido.



Neste momento, não só identifico os referenciais teóricos utilizados nesses trabalhos<sup>23</sup> como compreendo o quanto estabeleço diálogos, ou não, com as escolhas por mim realizadas. Outras possibilidades teóricas apareceram e foram atraentes ao demonstrar que outros caminhos podem ser traçados para desenvolver o tema sobre a autoria de livros didáticos. Mas, como acontece em todo tipo de pesquisa, foi preciso realizar escolhas.

QUADRO 7: Referenciais teóricos mais utilizados em trabalhos que abordam autoria

NOME	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Michel Foucault	11
Roger Chartier	7
Mikail Bakhtin	6
Michel Pêcheux	4
Circe Bittencourt	4
Eni Orlandi	4
Michel de Certeau	3
Solange Gallo	2
Roland Barthes	2
Clecio Buzen	2

Os números demonstram uma compatibilidade dos caminhos traçados por essas pesquisas com as escolhas que foram por mim realizadas. O predomínio de autores do campo da linguagem e do discurso como Foucault, Pêcheux, Orlandi, Gallo, Bakhtin e Barthes se evidenciam. O nome de Michel Foucault é o referencial mais utilizado quando o assunto se trata da autoria. Talvez porque Foucault se proponha mais claramente a resgatar e ressignificar o conceito de autor para compreender melhor a função que desempenha.

Apresentaremos aqui aquilo que é destacado por essas pesquisas sobre a abordagem foucaultiana. Apesar de optar pelo mesmo caminho, busco novas perspectivas dessa teorização para falar (de) *lugar de autoria* de livros didáticos. Esses aspectos serão desenvolvidos na segunda parte deste capítulo e ao longo desta tese. Por hora, destaco que essas pesquisas, que tomam por base as contribuições de Foucault, consideram o autor como princípio de agrupamento do discurso exercendo um papel de princípio organizador, uma regularidade que busca estabelecer uma coerência e unidade estilística a um conjunto de escritos (FOUCAULT, 2012a). As pesquisas que seguem essa linha teórica consideram que a existência da autoria só acontece na constituição do discurso, e não além dele. É somente através da prática discursiva que se constituem os conhecimentos e saberes (HENGE, 2016).

<sup>23</sup> Os referenciais identificados foram aqueles que foram usados para desenvolver o tema da autoria. As pesquisas contemplam outros referenciais, mas que não foram considerados neste levantamento por estarem associados a outros objetos e conceitos.

Se a autoria é uma produção discursiva, a questão da individualização do sujeito passa a ser problematizada por aqueles que seguem essa perspectiva.

Já que há um reconhecimento da autoria como responsável pelo princípio de agrupamento do discurso, um dos conceitos mais utilizados por esses pesquisadores para definir a prática autoral é a chamada “função-autor”, estabelecida de acordo com a responsabilização deste sujeito sobre a obra. Como Munakata (2016) destaca, o autor se faz presente quando o sujeito precisa ser representado, mas desaparece quando o discurso precisa ser ressaltado, apagando dessa forma sua individualidade. Fernandes (2016) utiliza esse referencial teórico não só se referindo ao escritor, mas também ao leitor e todo aquele que produz sentidos e estabelece uma relação ativa no interior de uma formação discursiva.

Outro referencial presente nas pesquisas e que possui um forte diálogo com as teorizações foucaultianas é Roger Chartier. A “função-autor” e o poder do discurso por si são articulados pelo pesquisador para dar um maior enfoque sobre a responsabilização do sujeito que produz o texto. Para o historiador, o livro, entendido como um discurso, é resultado de práticas que constituem “atos de leitura”, ou seja, formas de experiência adquirida a partir do que é significado pelo discurso, como defende Ferraro (2011) e Munakata (1997).

Chartier (1998, 2002, 2014) traz como questão, na maioria de suas obras, a interferência do mercado editorial na prática autoral. A autoria, para ele, se configura como fruto de negociações e disputas entre autores e editores, ressaltando o poder das editoras em transformar sentidos originalmente prescritos pelo sujeito caracterizado como o escritor.

“A questão essencial que, na minha opinião, deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes autores envolvidos com a publicação dão sentidos aos textos que transmitem, imprimem e leem. Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados.” (CHARTIER, 2002, pp. 61-62)

Outro autor que apareceu neste levantamento que apresenta algumas aproximações com a teorização foucaultiana é Michel Pêcheux. O uso desse referencial do campo da linguística se apresentou com maior incidência nos textos presentes no livro “A autoria na disputa pelos sentidos” de publicação recente (2016), organizado por pesquisadores da área da Língua Portuguesa. Essa obra tem por objetivo analisar diversas dimensões de autoria a partir da Análise do Discurso. Esse livro dá um novo olhar e fôlego sobre a questão da autoria associada às ideias foucaultianas, ajudando a desenvolvê-las de forma mais metodológica.

Não vamos estabelecer essa articulação entre esses dois teóricos nesta pesquisa, mas podemos deixar como uma questão e potencial a ser enfrentado em outras ocasiões.

Todos os trabalhos que utilizam esse referencial teórico da Análise do Discurso (PAVAN, 2016; PASSINI, 2016; HENGE, 2016; FERNANDES, 2016) colocam o indivíduo-autor como um sujeito interpelado pelo social de forma inconsciente. É nessa interlocução que o texto se constrói como um cruzamento discursivo. Esse sujeito não faz escolhas de forma livre ou produz discursos totalmente originais. Por detrás dele estão outras ideias, discursos e vozes que são mobilizados através da repetição. A busca pela repetição nos textos é um dos métodos de verificar a existência desses outros discursos reproduzidos pelo sujeito.

Mas quando o sujeito repete esses outros discursos, de acordo com a teoria de Pêcheux expressa nesses trabalhos, sempre ocorrem deslizamentos de sentidos daquilo que foi originalmente proposto. Isso porque esse sujeito é interpelado por uma ideologia. Assim, podemos entender que mesmo que o autor de livro didático esteja repetindo as prescrições oficiais das políticas públicas e do conhecimento científico considerado como o mais aceito, ele sempre tem o poder de mudar porque carrega consigo visões de mundo que dialogam com as ideias que deve transmitir.

Se por um lado, apresentam-se diálogos direta ou indiretamente com as teorizações foucaultianas, há uma outra linha de investigação nos trabalhos levantados que seguem as contribuições de Mikhail Bakhtin. Sobre essa concepção teórica, pode-se perceber que foi explorada de três formas: i) contexto de produção e criação; ii) individualidade, subjetividade e estética; e iii) gênero discursivo. Quanto ao contexto de produção (i), argumentação utilizada nos trabalhos de Krokosz (2014), Stock (2011) e Stock e Janzen (2013), o papel do autor é destacado como responsável pela criação, mobilizada por influências externas, ao cumprir premissas das políticas públicas e dialogar com os saberes da cultura escolar, junto com as experiências pessoais do sujeito, que é o que permite a aproximação de diferentes universos e a atribuição à produção de uma especificidade ligada à individualidade e subjetividade do sujeito, o que constitui a originalidade. A presença da subjetividade do autor nos enunciados (ii) é trazida de forma a destacar a impossibilidade de apagar a concepção de individualidade no discurso, que se manifesta criando uma estética na produção (SERRA, 2015; TEIXEIRA, 2012).

Já o conceito de gênero discursivo (iii) é utilizado para determinar o contexto de produção dos autores, ou seja, um autor toma as características para a constituição daquele determinado

modelo de discurso que se diferencia de outros, por exemplo, o gênero discursivo presente nos livros didáticos é diferente daquele nos textos científicos porque possuem características diferentes (SOARES, 2007; TEIXEIRA, 2012). Soares (2007), ao tratar o livro didático como um enunciado, descreve este objeto como algo constituído não só de conteúdos, mas também de um estilo e de uma construção composicional, transformando o livro didático em um gênero discursivo por possuir uma configuração própria. A pesquisadora diz que a especificidade do gênero discursivo que pertence o livro didático não permite que haja manifestação de um estilo individual devido aos constrangimentos presentes na produção desse tipo de obra.

### 1.1.3 Concepções de autoria

Tendo apresentado como as pesquisas que identificamos trabalham com o conceito de autoria no viés de objeto, sujeito e referenciais teóricos, foi possível criar uma categorização de acordo com as concepções de autoria mobilizadas. Há de se considerar que um trabalho expressa mais de uma característica sobre a autoria, de acordo com os diferentes diálogos teóricos que estabelecem. Ou seja, esses sentidos não estão isolados e fixos, mas são híbridos e interligados de diferentes formas.

Assim, ordenei as noções de autoria evidenciadas nos trabalhos da seguinte forma: a) princípio de organização textual, b) lugar de produção de sentidos, c) intervenção editorial, d) conceito mutável, e) criador de efeitos de originalidade, f) princípio de responsabilidade e legitimidade e g) constituição a partir da experiência do indivíduo.

#### **a) A autoria é uma função no discurso que tem como princípio a organização textual**

A concepção do autor como princípio de agrupamento do discurso vem de uma linha teórica foucaultiana (FOUCAULT, 2012a) que se tornou a base da maioria dos trabalhos aqui analisados. Essa perspectiva aborda diversos aspectos sobre a autoria que precisam ser mais detalhados, mas podemos partir como princípio geral de que o autor, no discurso, exerce uma função que é de selecionar, reunir, organizar e dar um sentido de unidade aos textos diversos e dispersos que compõem o discurso. Mais adiante essa questão será retomada.

Esse ato de dar um sentido de unidade aos textos caracteriza uma situação relacional entre os discursos produzidos anteriormente e o autor, que se torna responsável por articular as

posições heterogêneas. Essa interferência do autor não é entendida de forma neutra já que esse sujeito é constituído discursivamente, trazendo em sua fala diferentes influências. Isso faz com que os sentidos que produz e direciona possuam um efeito de autenticidade, responsabilidade e originalidade.

Alguns dos trabalhos analisados apresentam a característica da ausência do autor nos discursos, conversando com a teoria de Barthes sobre a “morte” do autor. Os que seguem a perspectiva foucaultiana, consideram isso como uma estratégia para ressaltar o discurso, mas isso não quer dizer que o autor deixe de existir. Basta buscar uma responsabilização pelo enunciado emitido que a “função-autor” é evidenciada.

Stock (2011) e Stock e Janzen (2013), apesar de não trabalharem em nenhum momento com a perspectiva teórica de Foucault, também expressam esse sentido de autoria como uma função que busca articular diversos discursos caracterizados como “os outros”, representados pelas políticas públicas como o PNLD e outros saberes da cultura escolar. A função do autor se caracteriza por se aproximar e compreender esses universos distintos e realizar, a partir disso, deslocamentos culturais como um sujeito que possui um olhar de fora, dando suporte ao livro didático. Essa perspectiva teórica é desenvolvida pelas teorias bakhtinianas, o que permite estabelecer um diálogo com Foucault, porém indo além, ao considerar as marcas de subjetividade estabelecidas pelo autor.

O trabalho de Bornatto (2014), por outro lado, apesar de abordar o princípio de autoria como uma organização textual, este é reduzido somente ao ato de selecionar textos de acordo com a conjuntura histórica em que está inserido, neste caso, o cenário de censura imposto no período da intervenção militar no Brasil a partir de 1964, atribuindo pouca autonomia para esse sujeito-autor.

### **b) A autoria é um lugar em que se produz sentidos**

A relação da autoria com os sentidos também é uma posição bastante presente nos trabalhos analisados. Quando um sujeito realiza suas escolhas, seleciona textos, ideias e as unifica, dando a esse discurso um só formato, ele está produzindo sentidos.

Esses sentidos só são expressos, de acordo com a linha teórica de Pêcheux, quando há um ato de interpretação realizado pelo sujeito<sup>24</sup>. O fato de selecionar e unir textos para atribuí-los um

---

<sup>24</sup> Identificamos, em nossos estudos, que nessa questão de como o sujeito-autor lida com os discursos há uma diferença significativa entre as teorizações de Pêcheux e Foucault. Enquanto aquele defende que o sujeito

sentido em meio à sua heterogeneidade, significa que o sujeito está se apropriando desses discursos anteriores e os ressignificando para fins próprios. Por exemplo, ao produzir um livro didático, um autor mobiliza discursos de diversos meios: as produções da historiografia, as prescrições curriculares e as demandas sociais que não são construídos propriamente para serem utilizados no meio educacional. No momento da escrita do texto didático, esses diversos saberes não são unidos como uma “colcha de retalhos”, retratando o autor como um artesão. Eles são lidos e compreendidos para que se possam estabelecer relações entre eles e expressá-los de forma lógica, ou seja, o autor precisa interpretar esses diversos tipos de conhecimento para que possa dar um sentido próprio para o ensino. Esse processo pode ocorrer de forma inconsciente ou não.

Foi possível verificar duas formas de estabelecer a relação entre o autor e os sentidos nesses trabalhos: uma em que o autor é um direcionador de sentidos e outra em que é formador de sentidos. Compreendemos essas posições como resultado de posicionamentos teóricos distintos já que a primeira, defendida por Ferraro (2011) e Chartier (2014), coloca o autor como um portador capaz de coletar os diversos sentidos postos no universo discursivo e que, ao selecionar um ou outro, ele monta um “quebra-cabeças” organizando algo que estava disperso e tornando visível seu sentido quando organizados da forma correta. Dessa forma, parece que os discursos podem ser naturalmente correspondidos, como se houvesse um encaixe pronto. Basta juntá-los de forma correta para tornar os sentidos visíveis. E quem consegue fazer isso é o autor.

A segunda forma de compreender a relação entre autoria e os sentidos é considerando o autor como produtor deles. Neste caso, o sujeito é entendido como criador ao mobilizar esses sentidos a partir da subjetividade que o constitui, provocando novos entendimentos que não estavam naturalmente dispostos. Esse ato de produção de novos sentidos é chamado de deslizamentos, para os que seguem a linha teórica de Pêcheux como Pavan (2016) e Mittman (2016). Essa ideia se contrapõe à anterior, entendendo a possibilidade de criação ou efeitos de originalidade<sup>25</sup>.

---

interpreta discursos e, dessa forma, cria significados (PAVAN, 2016; PASSINI, 2016; HENGE, 2016; FERNANDES, 2016), Foucault compreende que a função do autor é de agrupar e modificar os discursos a partir daquilo que é dito (FOUCAULT, 2001, 2012a).

<sup>25</sup> Em nossos estudos teóricos seguindo a teoria de Foucault, constatamos que o filósofo não utiliza o significante “produção” ou “criação”, mas considera que o escritor, no jogo das diferenças discursivas, *modifica* os sentidos (FOUCAULT, 2012a, p. 27), o que, ao nosso entender, se aproxima com a concepção de produção de sentidos com o qual operamos. Assim, quando utilizamos nesta tese os significantes “produção” ou “invenção”, estamos nos referindo ao sentido de modificação de discursos de Foucault.

Mas é importante salientar, como demonstram Andrade (2003) e Passini (2016), que esses sentidos são meios de direcionar o leitor, mas não constituem um sentido final porque não há como controlar as formas de leituras do público sobre o que foi transmitido. O lugar do leitor é um novo lugar de produção de sentidos, se tornando um novo autor, “matando” o autor do sentido originalmente criado – o escritor, como defende Barthes.

### **c) A autoria é marcada pela intervenção editorial**

A intervenção das editoras é um fator bastante presente quando se trata de produção de livros didáticos. Alguns trabalhos dão maior destaque para essa relação entre autor e editor, mas todos que citam a presença das editoras reconhecem sua marca nesse processo de produção. A relação entre autor e editor se apresenta de duas diferentes formas como foi exposto anteriormente: uma considera que a autoria acontece *junto* às editoras e outra, que é o que segue a linha teórica de Chartier, coloca a autoria como um ato que acontece *na* editoração, ganhando maior poder no processo criativo.

Essa relação da intervenção das editoras na produção de livros didáticos tem se intensificado nos últimos tempos. As condições sócio-históricas têm exigido mais do trabalho dos autores através do estabelecimento de regras e prazos, proporcionando uma maior inserção das editoras no processo a fim de acelerar a produção do livro e melhorar sua qualidade cumprindo as prescrições das políticas públicas. Teixeira (2012) destaca que essa interferência das editoras tem ganhado cada vez mais o lugar que pertencia ao autor-escritor, tomando decisões para atender demandas mercadológicas, públicas e privadas, além de instituir parâmetros pedagógicos.

### **d) A autoria é um conceito mutável**

Um fator que torna esta investigação mais complexa é que o conceito de autor não é entendido de forma única, espontânea e fixa. Não há a possibilidade de definirmos com fronteiras o que está dentro e o que está fora do lugar de autoria. Isso porque a autoria possui sentidos ambíguos, o que não nos permite estabelecer até onde vai o poder do autor e onde começa o poder das editoras ou dos leitores sobre a obra.

Apesar de Soares (2007) propor uma investigação sobre a existência de uma provável identidade autoral<sup>26</sup>, a pesquisadora chega à conclusão de que o autor é socialmente

---

<sup>26</sup> Quanto a este aspecto, não considero nesta pesquisa a possibilidade de definir uma identidade autoral porque não entendo a autoria como uma categoria universal. Com base em Foucault, busco desconstruir o entendimento

construído e revisto a todo o tempo de acordo com as mudanças de novos tempos. Este e outros trabalhos, muitos baseados no referencial teórico de Bittencourt (2004), reconhecem que há uma trajetória sobre o lugar de autoria e que este lugar passa por transformações junto com o seu tempo e as políticas curriculares, passando continuamente por mudanças.

O caráter universal para a categoria de autor é negada em alguns desses trabalhos, como Chartier (2014) que defende as diferentes funções desempenhadas pelos autores ao longo da história. A autoria, segundo o historiador, não está no campo da materialidade, mas é uma ideia que se constitui numa dimensão coletiva e histórica. Como a autoria é um campo que está sempre se renovando, a configuração atual deste lugar também tem passado por mudanças devido aos desafios do tempo presente. Isso não se estabelece somente na composição física deste lugar que ganha, cada vez mais, a dimensão de uma equipe, mas a mudança também é entendida sobre sua função e entendimento de si como profissionais de um campo.

Krokosz (2014), ao trabalhar a questão do plágio, apresenta a dificuldade de julgamento sobre esse tipo de transgressão porque não há um conceito definido de autoria devido às especificidades de seu tempo e lugar. Se não há um conceito formado de autoria, cada caso possui uma característica própria. Ilustrando essa diversidade sobre o entendimento de autoria, o pesquisador demonstra que as regras que regem a autoria científica são diferentes daquelas que constituem um texto literário. Podemos pensar, dessa forma, que o caso da autoria de livros didáticos se constitui em um cenário específico, ganhando dessa forma uma conotação diferente das noções de autoria expressas na maioria das pesquisas acadêmicas (CHARTIER, 2014, 2012, 1994; FOUCAULT, 2001, 2012a; CERTEAU, 1982) que tratam da autoria científica e literária.

Teixeira (2012) ajuda a desenvolver essa ideia de mentalidade dos sentidos ao demonstrar a existência de dois tipos de autoria: a *autoria individual* e a *autoria institucional*. A *autoria individual* está ligada ao caráter pessoal expresso em discursos em primeira pessoa como cartas, diários, etc. Já a *autoria institucional* se caracteriza como uma representação histórica cujas produções são reflexos de um projeto de um grupo como acontece em textos jornalísticos, editoriais e, creio também que se insere no caso dos livros didáticos que são criados não de forma espontânea, mas visando cumprir um projeto regido por regras,

---

de autores de livros didáticos como sujeitos renomados ou dominados pelas grandes editoras. O lugar de autoria é muito mais complexo que isso.



apagando os signos de individualidade do autor. Acreditamos que essa questão necessita de um maior desenvolvimento para compreensão do conceito.

#### **e) A autoria é capaz de criar efeitos de originalidade**

Se a partir das pesquisas levantadas foi possível constatar que a autoria é marcada pela produção de sentidos que resulta em algo novo, ao dizer que há algo *novo*, nos remetemos à capacidade desses autores causarem efeitos de originalidade. Para trabalhos como o de Fernandes (2016), Pavan (2016) e Mittman (2016), há uma relação desse ato de produzir algo novo com a ideologia do qual constitui o sujeito. Ao mobilizar sentidos, relacionar-se com o outro e produzir algo a partir desse outro, acabamos nos posicionando nessa fala, intencionalmente ou não. Esse posicionamento é marcado por uma ideologia e a visão do autor não é de um fornecedor de conteúdos, mas fonte criadora deles.

A ideia do criativo e do novo para esses pesquisadores não é significado como algo revolucionário que surge do nada ou que mude completamente a ordem de sentidos anteriormente emitidos. O processo criativo está ligado aos deslizamentos de sentidos que cometemos ao mobilizar outros discursos. Ou seja, a produção se faz em uma ordem social, um contexto histórico, e não de forma independente e desligada do que foi anteriormente produzido.

A originalidade remete a outro atributo ao autor que é o de responsabilidade, o qual será desenvolvido no próximo item porque são dois aspectos que apesar de ligados, não significam necessariamente a mesma coisa. Ao produzir algo novo, você se torna responsável pelo enunciado que emitiu porque a interpretação é algo singular, o que, para uns, como para Ferraro (2011), remete a um ato de individualidade e autenticidade do sujeito. Já outros trabalhos como o de Pavan (2016), concordam que a originalidade é um ato de responsabilidade que atribui ao autor direitos sobre a obra, mas é uma criação social porque a autoria, discursivamente, representa uma função ligada ao contexto que está submetida, e não um ato espontâneo.

Os trabalhos de Stock (2011) e Stock e Janzen (2013), através do referencial bakhtiniano, consideram o autor como um criador ao dar forma a um conteúdo a partir de sua subjetividade. Assim, o enunciado é dotado de um estilo estabelecido a partir da individualidade de um sujeito. A originalidade do autor é entendida como um movimento

estético do qual é responsável pela criação de atividades, metodologias e pela construção do livro em geral.

#### **f) Autoria é um princípio de responsabilidade e legitimidade**

Dando continuidade sobre o sentido de autoria que foi anteriormente construído, busca-se entender esse lugar como um ponto de partida do discurso. Mesmo que uma obra didática venha a sofrer transformações e ganhar novos sentidos durante o processo de editoração e leitura, há um sentido original que está ligado ao objetivo principal da obra. Esse sentido é estabelecido através das intenções do autor que se torna responsável pelo projeto do livro através do reconhecimento do poder que possui como um especialista e autoridade de conhecimento para enunciar determinadas “verdades”.

O conceito de função-autor é especificamente desenvolvido no trabalho de Andrade (2003), Henge (2016), Teixeira (2012) e KrokoscZ (2014) que o define como uma autoridade de conhecimento que é responsabilizado pelos sentidos expressos no texto. Henge (2016) ainda acrescenta que essa função é uma condição de existência do sujeito no texto. Segundo KrokoscZ (2014), essa responsabilização, que só aparece na Modernidade, se caracteriza de diferentes formas, podendo afirmar que há diferentes trajetórias pelo que se entende por autoria.

Nesse caso, o autor não é considerado como um porta-voz de conhecimentos científicos cuja função é somente reproduzir o que foi dito antes. Ele interpreta esses conhecimentos complexos e produz enunciados de forma única, mesmo submetido ao seu contexto sócio-histórico.

#### **g) A autoria se constrói a partir da experiência do indivíduo**

Por fim, encontramos em quatro trabalhos analisados (GOMES, 2016; ANGELO e ALBUQUERQUE, 2012; CARTAXO, 2012; KROKOSCZ, 2014) a perspectiva de que a autoria se constrói dependente da experiência do sujeito. Isso porque a experiência, de acordo com Gomes (2016), é o lugar em que o sujeito pode se apropriar e ressignificar os discursos anteriores para o contexto de ensino. No caso da produção dos livros didáticos, o diferencial para um autor é sua experiência em sala de aula, o que lhe daria uma autoridade ao produzir seu discurso. Coloco *daria* como uma possibilidade porque não é uma regra que configura o

lugar da autoria, já que esse espaço é lugar de participação de outros sujeitos que estão mais próximos das pesquisas acadêmicas e das técnicas editoriais do que da sala de aula<sup>27</sup>.

Ângelo e Albuquerque (2012) ainda colocam que mesmo que um texto esteja condicionado pelos constrangimentos da produção didática, é possível identificar marcas de autoria que demonstram sua existência. Essas marcas consistem nas experiências desses sujeitos obtidas durante a formação acadêmica e o exercício do magistério, de acordo com esses pesquisadores. As experiências que os sujeitos passam ao longo de sua formação é algo que os constitui, e como o processo de aquisição de experiência é algo contínuo, a formação do que é ser autor também nunca termina.

Além das experiências do magistério, Krokosz (2015) acrescenta que as experiências pessoais ajudam a constituir um efeito de originalidade, correspondendo a uma singularidade de cada pessoa em seu tempo e lugar. Essa individualidade que constitui a uma estética presente nos textos, de acordo com Teixeira (2012), não é possível de ser apagada porque ele está sempre está submetido à responsabilidade de um autor que cria sentidos a partir de sua subjetividade.

## 1.2 Escolhendo caminhos

Peço desculpas ao caro leitor caso tenha me delongado em demasia nesta análise criteriosa sobre as pesquisas que trabalham de alguma forma com o conceito de autoria. Mas julgo este esforço ser necessário para demonstrar a complexidade desse tema e as potencialidades de discussão que podemos seguir. Penso que o que foi feito até aqui possa servir de referencial para compreender a especificidade do conceito de autoria, aspecto pouco encontrado em minhas buscas.

A proposta desta tese, de alguma forma, se relaciona com todas as características que foram enumeradas anteriormente, mas me aprofundar em cada um deles exigiria um tempo maior, um domínio de concepções teóricas diferentes e até divergentes e um maior universo empírico para análise. Mas conhecer essas pesquisas me permitiu fazer uma escolha sobre o caminho a seguir neste momento. Se no trabalho de dissertação (RALEJO, 2014) busquei dialogar com os referenciais de Foucault e Bakhtin, esperava que nesta ocasião, com o curso de doutorado,

---

<sup>27</sup> Essa relação da experiência em sala de aula com a especificidade de cada autor, que mais adiante chamo de *lugar de autoria*, será discutida no capítulo 4.

pudesse aprofundar sobre esses referenciais e, quem sabe, ampliar o horizonte teórico com a Análise de Discurso de Pêcheux. Pura ilusão! Mas nem por isso a redução de referenciais teóricos que foi realizada demonstra uma fragilidade desta pesquisa. Pelo contrário, considero que busquei consolidar e desenvolver o que havia iniciado na pesquisa anterior, trabalhando não somente com conceitos dos autores, mas entendendo as circunstâncias que permitiram a construção desses conceitos. O caminho teórico que escolhi foi dialogar com as contribuições de Michel Foucault.

Isso não quer dizer que tenha me tornado uma foucaultiana “doente” ou que me limite somente ao que Foucault disse – até porque isso contraria essa teorização. Procurar compreender Foucault em vida e obra é um trabalho que aparentemente nunca acaba. Dessa forma, guiei meu olhar para compreender três conceitos mobilizados pelo teórico: sujeito, autor e discurso. Esta é a base que escolhi para construir essa tese.

### 1.2.1 Que sujeito é esse?

Antes de falar sobre o conceito de autoria que este trabalho se detém, creio que caiba pontuar um conceito anterior a ele, mas que o dota de significado: o sujeito. Alguns estudiosos afirmam que a questão central de todas as obras de Foucault é a construção do sujeito<sup>28</sup>. Fonseca (2011<sup>29</sup>), explica que apesar dos diferentes eventos estudados por Foucault ao longo da sua vida - discurso, loucura, sexualidade - , não são esses elementos eventuais que configuram o centro da questão para o filósofo. É no desenvolvimento dessas eventualidades, ao questionar as unidades dos discursos formados sobre esses temas e os enunciados que os formam, que é possível perceber uma regularidade nas inquietações do pesquisador: a questão do sujeito e os diferentes modos de subjetivação dentro de nossa cultura.

Veiga-Neto (2007) explica que há vários critérios de classificação das obras de Foucault. A mais usada é a que se baseia em seu método e cronologia: *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Porém, esta percepção traz consigo alguns problemas como o uso do conceito de método e a falta de ligação entre métodos, vistos de forma fechada. Um tipo de olhar citado por Veiga-

---

<sup>28</sup> Outras pesquisas colocam o “poder” ou o discurso como elementos centrais na investigação de Foucault (FISCHER, 2001; VEIGA-NETO, 2007; MACHADO, 2009).

<sup>29</sup> A obra de Márcio Alves da Fonseca – “Michel Foucault e a constituição do sujeito” (2011) foi consultada no suporte digital de leitor de *e-book*. Esse tipo de formatação de texto não informa a paginação correspondente à versão impressa da obra. Dessa forma, não foi possível informar as páginas de onde determinadas ideias dialogadas nesta tese estão presentes.

Neto que nos parece ser promissor é sobre a *ontologia do presente*, definida como uma crítica sobre nós mesmos, um olhar problematizador sobre o presente e a busca pela descoberta de como nos tornamos aquilo que somos (VEIGA-NETO, 2007, p. 40).

Ao problematizar a atualidade, Foucault passa a buscar rupturas que permitiram a constituição do presente (FONSECA, 2011). Os três eixos de olhar sobre as obras de Foucault por essa perspectiva da ontologia são: *ser-saber* - como nos constituímos como sujeitos do conhecimento, *ser-poder* - a ação de uns sobre os outros e *ser-consigo* - sujeitos de ação moral sobre nós mesmos<sup>30</sup>. Essa outra proposta de análise sobre as obras de Foucault reforça um olhar sobre a constituição do sujeito e menos sobre o discurso em si.

O que é o sujeito para Foucault? Não se trata de uma origem individual e autônoma do discurso como uma entidade já dada que faz parte da condição humana, algo que estava desde sempre aí pronto para ser descoberto e desabrochado pelo pesquisador (op. cit., p. 108). Tampouco é entendido como uma essência perene que se posiciona em um lugar de produção dos saberes de fora do discurso. O sujeito para Foucault é um efeito do próprio discurso.

O objeto de análise de Foucault e do qual ele busca desvendar os enunciados que o constitui é nomeado como o sujeito *moderno*, constituído no interior dos saberes e que a cada instante é fundado e refundado pela história através de funções disciplinares sobre o espaço, atividades, tempo e forças (FONSECA, 2011). Nós nascemos em um mundo em que os discursos já estão circulando e nós nos tornamos sujeitos derivados desse discurso.

Assim, antes de situar o que (e não quem) é o autor, é preciso entendê-lo como sujeito produzido pelo discurso. Isso implica a pensar para além das essências e da individualidade. Não existe *um* sujeito que produz um discurso, mas um lugar de dispersão e descontinuidade de discursos, em que aquele que fala é também falado, e através de suas palavras, outros se dizem. Essa ideia de polifonia discursiva, inspirada em Bakhtin, descentraliza a ideia de sujeito diante da pluralidade de vozes que entram em disputa através da mão que escreve (FISCHER, 2001, p. 207).

“A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente *um*, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distancadamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma

<sup>30</sup> Esses eixos serão aprofundados no capítulo 4.

minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras.” (FISCHER, 2001, p. 208, grifo do autor)

As palavras de Fischer traduzem bem a definição de sujeito para Foucault como um lugar de fala, provisório e marcado pelos diversos discursos que o constituem. Assim, ao pensar em autores de livros didáticos, não estamos nos referindo a indivíduos físicos, materiais, que carregam uma independência e originalidade. A ideia com que trabalhamos nesta pesquisa é de autores como sujeitos inseridos em modos de subjetivação pelo saber, poder e pelo pensamento sobre si (VEIGA-NETO, 2007).

Essa noção de sujeito coloca o indivíduo de forma situada e dependente, marcado por formas específicas do discurso do qual são constituídos (FONSECA, 2011). E, ao tomar conhecimento dessas forças, mesmo inscrito dentro de uma identidade criada discursivamente, ele não se torna totalmente submisso a elas. O sujeito, por sua vez, também produz discursos e os enunciados, presentes em suas falas, são frutos de vontades individuais – entendidas como escolhas, articulações discursivas que configuram uma possibilidade de existência. Ao mesmo tempo em que o sujeito é constituído pelo discurso, ele também pode atuar como um princípio de agrupamento que pode representar uma mudança ou ruptura ao atribuir sentidos aos discursos anteriores a ele. Essa concepção nos é rica ao pensar no ato de sujeitos que se constituem como autores de livros didáticos como seres que carregam consigo marcas de subjetividade.

A partir dessa concepção, nosso primeiro movimento, ao falar de autores de livros didáticos, é situá-los como sujeitos cujas práticas são reconhecidas mediante o valor da posição social da qual ocupam, cujas falas são aceitas por veicularem valores de verdade. Essa posição do autor como sujeito do discurso é algo contingente e provisório, produzidas pelas próprias práticas discursivas que os criaram e que, da mesma forma, podem deslegitimar sua posição como autores. Por práticas discursivas, Foucault define como

“(…) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 2012b, p. 144)

Pensamos, dessa forma, que os autores de livros didáticos são sujeitos constituídos mediante uma função que exercem dentro daquele contexto discursivo de produção, entendido como um acontecimento que é a produção do livro didático. Foucault fala que há uma especificidade, de que não é qualquer sujeito que possa participar de determinadas práticas

discursivas. Ele nomeia essa condição de funcionamento da ordem do discurso como um princípio de rarefação, que tem como função

“(…) determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que o pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso à eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 2012a, p. 35)

Assim entendemos o livro didático dentro de uma ordem do discurso, em que o autor é um sujeito legitimado a mobilizar esse discurso. Não existe um sujeito na condição de autor fora do contexto de produção de materiais didáticos e, para isso, ele precisa ser reconhecido por outros, como editora, comunidade acadêmica e escolar, para exercer essa função.

Creio que os questionamentos de Fischer nos proporcionam um olhar problematizador para compreender essa discussão de autores de livro didático como sujeitos do discurso:

“(…) A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a ideia de discurso como “expressão” de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra.” (FISCHER, 2001, p. 208, grifo do autor)

### 1.2.2 Construindo conceitos (provisórios) de autoria

De onde surge a “vontade de saber” de Foucault em falar sobre o autor? Em conferência realizada originalmente em 1969 na Société Française de Philosophie, intitulada “Qu’est-ce qu’un auteur?”, Foucault usa dessa oportunidade para responder às críticas recebidas em sua obra “As palavras e as coisas” quanto ao uso de autores como referenciais teóricos de forma ambígua. A partir desses provocadores, Foucault reflete sobre o que buscava nos textos de tais referenciais, utilizados por ele de maneira própria: a busca por regras das quais eles formaram um certo número de conceitos ou de contextos teóricos que se podem encontrar em seus textos e as condições de funcionamento de práticas discursivas específicas (FOUCAULT, 2001).

“Se escolhi tratar essa questão talvez um pouco estranha é porque inicialmente gostaria de fazer uma certa crítica sobre o que antes me ocorreu escrever. E voltar a um certo numero de imprudências que acabei cometendo. Em *As palavras e as*

*coisas*, eu tentara analisar as massas verbais, espécies de planos discursivos, que não estavam bem acentuados pelas unidades habituais do livro, da obra e do autor. Eu falava em geral da "história natural", ou da "análise das riquezas", ou da "economia política", mas não absolutamente de obras ou de escritores. Entretanto, ao longo desse texto, utilizei ingenuamente, ou seja, de forma selvagem, nomes de autores. Falei de Buffon, de Cuvier, de Ricardo etc., e deixei esses nomes funcionarem em uma ambiguidade bastante embaraçosa. (...) De um lado, disseram-me: você não descreve Buffon convenientemente, e o que você diz sobre Marx é ridiculamente insuficiente em relação ao pensamento de Marx. Essas objeções estavam evidentemente fundamentadas, mas não considero que elas fossem inteiramente pertinentes em relação ao que eu fazia; pois o problema para mim não era descrever Buffon ou Marx, nem reproduzir o que eles disseram ou quiseram dizer: eu buscava simplesmente encontrar as regras através das quais eles formaram um certo número de conceitos ou de contextos teóricos que se podem encontrar em seus textos. Fizeram também uma outra objeção: você forma, disseram-me, famílias monstruosas, aproxima nomes tão manifestamente opostos como os de Buffon e de Lineu, coloca Cuvier ao lado de Darwin, e isso contra o jogo mais evidente dos parentescos e das semelhanças naturais. Também aí, eu diria que a objeção não me parece convir, pois jamais procurei fazer um quadro genealógico das individualidades espirituais, não quis constituir um arquétipo intelectual do cientista ou do naturalista dos séculos XVII e XVIII; não quis formar nenhuma família, nem santa nem perversa, busquei simplesmente - o que era muito mais modesto - as condições de funcionamento de práticas discursivas específicas.

Então, vocês me perguntarão, por que ter utilizado, em *As palavras e as coisas*, nomes de autores? Era preciso ou não utilizar nenhum, ou então definir a maneira com que vocês se servem deles. Essa objeção é, acredito, perfeitamente justificada: tentei avaliar suas implicações e consequências em um texto que logo vai ser lançado; nele tento dar estatuto a grandes unidades discursivas, como aquelas que chamamos de história natural ou economia política; eu me perguntei com que métodos, com que instrumentos se pode localizá-las, escandilá-las, analisá-las e descrevê-las. Eis a primeira parte de um trabalho começado há alguns anos, e que agora está concluído.

Mas uma outra questão se coloca: a do autor - e é sobre essa que gostaria agora de conversar com vocês." (FOUCAULT, 2001, s/n)

Compreendendo que, ao fazer esse trabalho de reflexão sobre sua prática, Foucault passava a compreender sobre o funcionamento do discurso e o papel que representam autor e obra ao individualizar algo maior, os diversos discursos ao qual estão inseridos. Em um diálogo com Roland Barthes, Foucault reflete sobre a indiferença por quem fala, algo que ele mesmo talvez tenha cometido, segundo as críticas recebidas, e que constituiria no que Barthes chama de "morte do autor".

O que seria essa "morte do autor"? Não se trata de uma espontaneidade da escrita que se origina no interior do sujeito, mas de sua relação mais forte com a exterioridade e os desdobramentos que recebe. Ou seja, se valoriza menos o significado dado e mais o significado que pode ser atribuído. A escrita possui essa característica de romper limites e ir além da materialidade (ibidem).



Há um segundo significado sobre essa morte do autor destacada por Foucault. Neste caso, está ligado ao seu desaparecimento de forma proposital quando este despista signos de sua individualidade particular para atribuir à sua obra a consagração da imortalidade. Imortalidade no sentido de caráter de verdade, ou seja, legitimando seu trabalho como representação do “verdadeiro” conhecimento sem abrir brechas para que surjam argumentos que possam criticar a procedência das informações ali presentes. Quando a escrita é empoderada, ela fala por si. Mas se ela é compreendida como um produto, fruto de ideias individuais, pode ser criticada por carregar valores de seu tempo e da mão que a produziu. Assim, o autor faz papel de morto no jogo da escrita e se torna um herói, assim como os heróis gregos que viam a morte como a consagração para a imortalidade (FOUCAULT, 2001).

Assim, o texto vai adquirindo cada vez mais o caráter de “sagrado”, algo que Foucault (ibidem) chama de “anonimato transcendental” por se referir ao estatuto originário que lhe é atribuído ligado a uma afirmação teológica e crítica de seu caráter criador.

“Ocorre que se contenta em apagar as marcas demasiadamente visíveis do empirismo do autor utilizando, uma paralelamente a outra, uma contra a outra, duas maneiras de caracterizá-la: a modalidade crítica e a modalidade religiosa. Dar, de fato, à escrita um estatuto originário não seria uma maneira de, por um lado, traduzir novamente em termos transcendentais a afirmação teológica do seu caráter sagrado e, por outro, a afirmação crítica do seu caráter criador? Admitir que a escrita está de qualquer maneira, pela própria história que ela tornou possível, submetida a prova do esquecimento e da repressão, isso não seria representar em termos transcendentais o princípio religioso do sentido oculto (com a necessidade de interpretar) e o princípio crítico das significações implícitas, das determinações silenciosas, dos conteúdos obscuros com a necessidade de comentar? Enfim, pensar a escrita como ausência não seria muito simplesmente repetir em termos transcendentais o princípio religioso da tradição simultaneamente inalterável e jamais realizada, e o princípio estético da sobrevivência da obra, de sua manutenção além da morte, e do seu excesso enigmático em relação ao autor?” (FOUCAULT, 2001 s/n)

Chartier (2014) comenta algo parecido quanto ao simbolismo que um livro representa. Ele cita como exemplo a Bíblia que é vista mais pelo seu caráter sagrado e menos como um conjunto de livros. A obra se torna presença como um objeto sagrado não pelas palavras ou por quem escreveu, mas pelo valor que possui. Já ensaiando algumas análises comparativas em relação aos livros didáticos, podemos considerar esse objeto escolar como algo “sagrado” quando os conhecimentos ali transmitidos não são questionados, considerado este instrumento como portador do “verdadeiro” conhecimento escolar.

Pude identificar essa ideia de ausência de signos autorais, a que se refere Foucault, como algo muito próximo com o que os autores de livros didáticos fazem ao produzirem suas obras. O texto didático toma uma forma que não deixa transparecer que o conhecimento que transmite

é fruto de escolhas, fazendo-se acreditar que se trata de um “verdadeiro” conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas. A configuração dos livros didáticos vinha se caracterizando dessa forma durante muitos anos. Seus textos se caracterizavam por não apresentarem as fontes das informações ali presentes e nem marcas pessoais que sinalizem se tratar de uma interpretação do autor.

Essa configuração própria que os textos didáticos foram sendo constituídos a fim de buscar uma legitimação do conhecimento escolar como algo “verdadeiro” se aproxima com processos de produção do saber ensinado nomeado por Chevallard (1991) como de “transposição didática”. O saber ensinado, de acordo com essa linha teórica, passa por processos de *dessincretização* (explicação por uma racionalidade diferente daquela que gerou os saberes, delimitando-os e aparecendo como um discurso autônomo); *despersonalização* (ausência de referências autorais, dissociando o pensamento das produções discursivas e distanciando o saber do seu criador, recebendo outra autoria que reproduz e desfigura); *programabilidade* (definição racional de sequências a aquisição progressiva do conhecimento), *publicidade* (definição explícita, em compreensão e extensão, do saber a transmitir, e que deixa implícitos os pré-requisitos); e o *controle social das aprendizagens* (controle regulado de acordo com procedimentos de verificação que autorizem a certificação de conhecimentos adquiridos) (ibidem).

Essa característica da sacralização do texto, destacados por Foucault e Chartier, dialoga com o processo de naturalização do saber ensinado que Chevallard busca desconstruir. Chamo a atenção principalmente para os processos de *dessincretização* e *despersonalização*. Quando a construção do texto didático adquire uma forma própria ao não especificar, na obra, com que outros saberes dialoga e a ausência de referenciais pessoais do autor para despistar marcas de criação do saber ensinado, identificamos características do “anonimato transcendental” que empodera a escrita no lugar do autor.

Nos últimos anos, esse caráter dos livros didáticos como detentor de verdade vem sendo questionado por não apresentar outras perspectivas ou narrativas do conhecimento histórico. Esses materiais têm passado cada vez mais por mudanças com, por exemplo a inserção de caixas de textos (*boxes*) que trazem conteúdos complementares, muitas das vezes originais de textos acadêmicos que expõem outras versões sobre a história narrada.

Darei um exemplo de como a situação descrita acima tem ocorrido nas obras didáticas: na primeira edição de sua obra “História Global: Brasil e Geral” de 1997, publicada pela editora

Saraiva, o autor Gilberto Cotrim, no capítulo sobre o Segundo Reinado brasileiro, aborda a Guerra do Paraguai como uma consequência dos interesses econômicos ingleses que levaram Argentina, Brasil e Uruguai a entrarem na guerra. Já, na edição de 2012, o autor narra o evento através da interpretação de historiadores que afirmam a existência dos interesses ingleses na guerra. Perceba que não é mais o autor que afirma essa interferência inglesa, mas sim um discurso que o autor demonstra ser anterior a ele. E mais adiante, no livro, afirma existirem outras versões que contradizem ou se diferenciam da anterior, como motivações geradas por questões geopolíticas específicas. Inclusive, no final do texto, apresenta um *box* com um trecho da obra do historiador Boris Fausto que conta a versão da Guerra do Paraguai a partir de três explicações: a versão tradicional que exalta o heroísmo dos soldados brasileiros, a versão paraguaia que ressalta o caráter violento dos países vizinhos e uma outra versão que destaca os interesses próprios de cada país envolvido na guerra. (COTRIM, 1997, pp. 334-335; 2012, pp. 493-496).

Esses tipos de críticas e as inovações no campo da historiografia e das demandas sociais têm modificado a concepção de livro didático. Ao invés de ser a única referência, autores têm adotado uma narrativa que demonstre que sua obra se trata de uma ferramenta para o ensino, porém não a única. Com isso, podemos entender que os sentidos de autoria também têm mudado, ou melhor, para mudarem os livros a fim de cumprir as exigências do tempo presente, mudam-se os autores. No lugar que se caracterizava por trazer o nome de autor que é referência, um intelectual do campo, uma concepção de *sujeito moderno* problematizado por Foucault (VEIGA-NETO, 2007), tem ganhado destaque o trabalho de parcerias e equipes, e, em alguns casos, obras que não apresentam o nome de um autor. Mas essa mudança não é somente física, mas principalmente na função que é desempenhada nesse lugar de produção. A organização e mobilização de sentidos nos livros didáticos ganham outras formas mediante as exigências do contexto histórico em que se insere. Assim, o *lugar de autoria* também precisa passar por transformações a fim de se adaptar aos novos sentidos que estão sendo disputados, podendo ocasionar na mudança de atitude ou mesmo dos sujeitos que ocupam esse lugar.

Mas ainda é predominante nos textos didáticos, tidos como o principal elemento da obra, a descaracterização do autor de seus signos, recebendo o discurso uma impressão de que o texto narra por si mesmo. Essa ausência proposital demonstra o fato de que a autoria está se fazendo mais presente do que nunca, porque entendo que quando o sujeito consegue apagar seus signos do texto, ele conseguiu manipular sua elaboração para que adquira uma forma

convincente que faça com que seu público alvo acredite na mensagem que transmite, não colocando sua posição em questionamento.

Se tomarmos a hipótese de que o autor está morto, quem são esses fantasmas que escrevem os textos? Foucault não nega a existência de alguém que escreve, mas considera que a autoria não está ligada a uma pessoa, mas uma função da ordem do discurso.

“Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao mesmo desde certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte no qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo o momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra.” (FOUCAULT, 2012a, pp. 27-28)

É dessa forma que Foucault passa a considerar a existência de autoria como uma função. Um ano depois dessa conferência realizada em 1969, o filósofo retoma esse assunto em “A ordem do discurso”. Nesta ocasião, a questão da autoria é tratada como um procedimento que faz parte do discurso, o que não nega a existência do sujeito. Sabemos que existe uma inquietação provocada na linguagem, alguém que em meio às palavras, rompe, traz seu gênio e sua desordem (FOUCAULT, 2012a, p. 27).

Mas não é o indivíduo e suas experiências pessoais que está em jogo porque isso muda de acordo com as especificidades temporais e discursivas nas quais está inserido. O foco de Foucault, ao falar de autoria, que se torna também nosso objeto de análise, é a função que o indivíduo desempenha. É o que ele recorta, seleciona, modifica o que pode ser dito ou não em sua obra (ibidem). Entende-se então que há um modo de existência que faz com que os textos possam circular e funcionar no interior de uma sociedade (CHARTIER, 1994, 2012). O autor localiza-se em um lugar fronteiro porque ao mesmo tempo em que ele é constituído por discursos, ele os mobiliza e os rompe ao classificar, reagrupar, delimitar, excluir, opor e relacionar textos uns dos outros. Eis uma das funções do autor, homogeneizar diferentes discursos que o tocam e dar sentidos a ele.

“(…) mas o fato de que vários textos tenham sido colocados sob um mesmo nome indica que se estabelecia entre eles uma relação de *homogeneidade* ou de *filiação*, ou de *autenticação* de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante. Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se

afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status.”(FOUCAULT, 2001, s/n)

Autor seria, dessa forma, não um indivíduo real, mas a posição de sujeito que une e delimita diversos tipos de discursos, reduzindo suas diferenças e dando-lhes coerência e uma homogeneidade (FOUCAULT, 2012a, p. 25). O princípio de *unidade ou agrupamento* é uma das quatro “função autor” discriminadas por Foucault, classificações essas que não são universais, mas uma característica do seu modo de existência.

Cada discurso funciona de uma forma específica e complexa, mas quem dá sua coerência é o sujeito, considerado como autor devido a função que ele exerce. Ou seja, o discurso possui marcas de uma existência pertinentes para compreender o momento e o lugar de sua produção. O autor se torna aquele que cria um aspecto de homogeneidade diante de uma pluralidade de posições e diversidade de vozes, selecionando-os e organizando-os de forma lógica. Este também é um sentido mobilizado por Bakhtin (1990), que, acrescenta, além de selecionar, agrupar e unificar discursos, o autor é aquele que dialoga com eles.

As outras três funções enumeradas por Foucault (2001, pp. 14-18) são:

1. Apropriação: um texto possui um autor quando este pode ser punido ao praticar um gesto carregado de riscos, estabelecendo uma propriedade ao texto. Entende-se esta função como forma de conservar os direitos do autor sobre sua obra através de regras restritas como contratos e os direitos de *copyright*.
2. Valor de verdade: um texto é dotado de autoria quando o nome de um sujeito representa uma referência e uma garantia sobre o que foi escrito. Neste caso, é atribuído ao autor o valor de autoridade e credibilidade que legitima o conhecimento que está sendo transmitido e dá credibilidade como valor de verdade. Esse tipo de função surge na Modernidade, quando textos científicos passam a desafiar o sagrado.
3. Origem: a autoria é uma operação complexa é composta de diferentes formas, de acordo com o tempo histórico e com os tipos de discursos que a constitui, mas é atribuído a esse sujeito um valor de criador, aquele que dá uma razão ao texto. Quando um texto passa por modificações, como uma atualização ou revisão, ele está sendo situado em seu momento histórico e confere a possibilidade de transformação mediante a ação de um sujeito.

Desenvolvendo um pouco mais sobre essa função que compreende a autoria como algo construído de acordo com as regras estabelecidas pelo tempo histórico, podemos compreender

esse aspecto quando percebemos os diferentes valores atribuídos ao autor de acordo com o momento e os tipos de obras que circulam na sociedade. Na Antiguidade, por exemplo, era comum a circulação de discursos como narrativas, contos, tragédias, comédias e epopeias, que valorizavam questões como cidadania e cultura. Segundo Oliveira (2007), o anonimato não constituía nenhum problema, pois a própria Antiguidade conferia um valor de autenticidade. Por exemplo, já é de conhecimento popular que as epopeias atribuídas a Homero – *Iliada* e *Odisseia* – são questionadas quanto à autoria do poeta. O mais provável é que esses poemas representem um ponto culminante de uma longa e rica tradição de poesia oral grega.

A cultura oral, durante este período da Antiguidade, prevalecia sobre a escrita. Esta tinha como função conservar a memória, reproduzindo aquilo que era dito pela sociedade. A defesa de uma ideia não se constituía pela escrita elaborada por escribas, mas pela fala de filósofos. Estes eram considerados como detentores de uma função autor porque tinham autoridade sobre determinado assunto que era objeto de discussão. A autoria, neste caso, era atribuída a quem proferiu o discurso e não a quem registrou por escrito. Essa ideia de autoria permanece durante a Idade Média, em que o escriba era considerado aquele que expressava a voz de Deus. Textos considerados subversivos pelas autoridades religiosas e políticas eram censurados (KROKOSZ, 2014).

Somente com o nascimento da imprensa, no século XV, é que a noção de autor passa a ser consolidada como aquele que possui uma propriedade sobre o produto que será reproduzido e lido. O advento da Idade Moderna instituía novas formas de ver o mundo, constituindo as ideias e conhecimentos de forma individualizada (SOARES, 2007; OLIVEIRA, 2007). Esse prestígio do indivíduo como autor está vinculado com a nova conjuntura histórica (Reforma Protestante, Renascimento, Iluminismo) como forma de reconhecimento e punição daqueles que formularem ideias contrárias aos princípios da Igreja Católica (KROKOSZ, 2014)

O autor da Modernidade deveria ter a habilidade da escrita, no lugar da fala. Essa valorização da escrita está ligada ao que Chartier (2014) chama de *fetichismo da mão do autor*, a obsessão pelo manuscrito assinado e pela caligrafia que garantiam autenticidade e unidade de uma obra. Nesse momento há um rompimento com a ordem de autoria anterior, que se baseava na colaboração de autores, reutilização de conteúdos anteriores, lugares-comuns de fala e fórmulas tradicionais. A nova ordem exige a concepção de uma obra original concebida por um único autor proprietário de uma estética própria (CHARTIER, 2014). Esse tipo de autor como um indivíduo detentor de “verdades” configura como o *sujeito moderno* analisado por

Foucault, que emerge em um momento histórico no qual o valor científico é estimado na sociedade.

É a partir do século XVIII, segundo Soares (2007), que começa a aparecer um conceito de autoria mais próximo da configuração atual. Enquanto os textos científicos, para serem aceitos, estabeleciam um anonimato para manter um caráter de verdade, outros autores passam a produzir para um público emergente a fim de garantir seu sustento com o número de vendas. Trata-se da profissionalização de alguns enquanto outros buscavam o reconhecimento da propriedade literária (ANDRADE, 2003).

E nos dias atuais? O que o cenário da pós-modernidade provoca na concepção de autoria? A era das novas tecnologias tem aos poucos reinventado, ou pelo menos mexido, com o que identificamos como autores. Se, por um lado, a invenção de Gutemberg facilitou a identificação do autor, as redes de computadores têm diluído essa individualidade (KROKOSZ, 2014).

Tomamos como exemplo o portal da internet chamado *Wikipedia*<sup>31</sup>. Segundo Krokosz (ibidem), este é um exemplo de como a noção de autoria se constrói de forma histórica, flexível e adaptável às novas condições e possibilidades. Através deste portal, a *internet* abre a possibilidade de editoração (copiar, modificar, distribuir) por qualquer pessoa, desde que respeite as regras de creditar o valor das informações aos autores originais e mantido o direito de uso livre por outras pessoas (ibidem, p. 77). Porém, este novo tipo de publicação de texto abre a possibilidade para problematizações: há a ausência de um valor de verdade? Qual a qualidade desses textos? Os direitos autorais são respeitados ou estas deveriam ser revistas mediante ao novo contexto que nos encontramos? Seria um retorno dos autores anônimos?

Considerando essas características que atribuem o valor de autoria para Foucault, seria possível considerar o lugar de produção de livros didáticos como um *lugar de autoria*? Esta questão surge quando olhamos para os livros didáticos como instrumentos de controle estatal sobre a educação. Seguindo normas estabelecidas pelo governo e incorporando as demandas sociais de representatividade, os livros poderiam ser considerados como reprodutores de influências externas. Ainda não sendo obras literárias ou científicas, como era o foco de Foucault, acredito que mesmo que o universo de livros didáticos seja fortemente controlado,

---

<sup>31</sup> A Wikipedia é uma enciclopédia eletrônica criada em 2001 pelo norte-americano Jimbo Wales com o objetivo de criar uma enciclopédia livre e universal escrita em vários idiomas (KROKOSZ, 2014, p. 77)

obedecendo a regras para se adaptar ao modelo do que propomos por escola, a “função autor” ainda é exercida.

O autor de livro didático existe porque ele é um princípio de unidade, reunindo diferentes textos, gêneros literários, obedecendo a regras legislativas e dialogando com discursos sociais. Em meio a tantos discursos, diversos e diferentes, e sendo ele mesmo parte desse discurso, o autor assume uma função de homogeneizá-los e produzir um sentido sobre o que deve ser ensinado.

O autor de livro didático também existe porque ele se torna proprietário da obra. Por mais que saibamos que um livro é resultado de diferentes mãos que estiveram presentes no seu processo produtivo, a obra ainda é atribuída a um nome, ou vários nomes, no caso de coautoria. Esses sujeitos assinam um contrato e ganham direitos autorais como forma de reconhecimento daquilo que produz. Hoje, verificamos um movimento diferente se constituindo no universo editorial com os livros de autoria coletiva. Ao invés de apresentar um nome como responsável pela obra, a própria editora se torna responsável pelos conteúdos ali presentes, evitando um contrato que a leve a pagar direitos autorais. Mas esse fato não apaga a existência de uma autoria<sup>32</sup>.

O autor de livro didático também é considerado como tal porque a ele é atribuída uma responsabilidade pelas informações presentes na obra. Qualquer erro que ocorra, o nome do autor é o primeiro a ser acusado pelo fato. Assim, mesmo que o texto seja resultado da unidade de diferentes discursos, o autor do livro é considerado o “inventor” daquelas informações.

Por fim, mesmo que os livros didáticos ganhem características diferentes ao longo do tempo histórico de sua existência, existe uma ideia de princípio. Quando chamamos a atenção para a noção de *lugar de autoria* que continuará sendo desenvolvida no capítulo seguinte, estamos entendendo a complexidade de formação deste lugar que se constitui para produzir um tipo de discurso específico e que possui as características de sua época.

Há ainda outra concepção de autoria considerada por Foucault em “O que é um autor?” que ganha um sentido de fundação. Neste caso, a autoria não é relacionada à obra propriamente dita, mas aos efeitos que ela causa, possibilitando a geração de outros textos (por outros sujeitos) e estabelecendo a formação de numa regra, que pode ser seguida ou transgredida. A

---

<sup>32</sup> Abordaremos esta questão da autoria coletiva no capítulo 3.



essa função, Foucault nomeia como “instauradores de discursividade”, utilizando como exemplo intelectuais do campo científico como Marx e Freud. A partir deles, uma possibilidade infinita de discursos pode ser criada.

Quando analisamos o início do uso de livros didáticos no Brasil no século XIX, aos poucos esse modelo de discurso direcionado às escolas passa a se tornar um padrão seguido por outros intelectuais que se aventuram a escrever obras didáticas. Neste caso, o primeiro escritor de livros didáticos passa a criar tendências que passam a ser copiadas, mas também transgredidas. Por exemplo: as primeiras obras direcionadas para uso escolar, os resumos e compêndios, eram destinadas aos professores para que servissem de exemplo sobre o que se praticar em sala de aula. Já no final do século XIX, essas obras passaram por modificações, sendo destinadas para uso dos alunos (BITTENCOURT, 2008). Assim, o que se tinha de modelo por livro didático passa a ganhar outra referência, mas sempre mantendo com aquelas primeiras obras uma relação de comparação, seja para imitar ou para se diferenciar.

Tomando essas considerações que foram colocadas sobre o que é um autor, determinar o papel daquele que escreve o livro didático como autor mostra ser algo mais complexo devido à ambiguidade em relação aos seus direitos e responsabilidades. O papel do autor de livro didático tem se modificado devido às inovações tecnológicas impostas pela produção. Escrever somente um texto não é a mesma coisa que produzir uma obra completa que é o livro didático (idem, 2004).

O que podemos afirmar é que autores de livros didáticos são sujeitos de seu tempo, suscetíveis a constrangimentos de normas e avaliações que legitimam suas obras, mas ainda assim não são reprodutores literais do conhecimento científico e outros saberes de referência. Através das subjetividades, que fazem parte de sua constituição, produzem sentidos.

A teorização foucaultiana, como foi dito, não nega a existência de um indivíduo que seja autor, mas a autoria não é uma identidade que nasce com ele e sim uma função que se constitui no momento da escrita, dentro de uma determinada contingência, fazendo opções, rascunhando, esboçando e deixando transparecer aquilo que aprendeu. Todo esse jogo de diferenças é prescrito pela “função autor”, tal como a recebe em sua época e tal como ele, por sua vez, a modifica (FOUCAULT, 1995, p. 27).

No capítulo seguinte veremos que esta função não está vinculada a um indivíduo ou um contexto biográfico que se relaciona com os conteúdos expressos no texto, mas um lugar de

produção, conflitos, tensões, acordos, discriminações e satisfações (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

## 2 O LUGAR DE AUTORIA

Como colocado no capítulo anterior, um dos desafios no desenvolvimento do tema da autoria de livros didáticos foi o tipo de olhar que teria frente aos sujeitos envolvidos no processo educacional. Na busca de argumentos que pudessem explicar os processos de didatização presentes nos textos didáticos durante o trabalho monográfico (RALEJO, 2011), fui aos poucos percebendo que, para compreender essas produções, era necessário entender as práticas que as constituem, ou seja, a presença da autoria no texto.

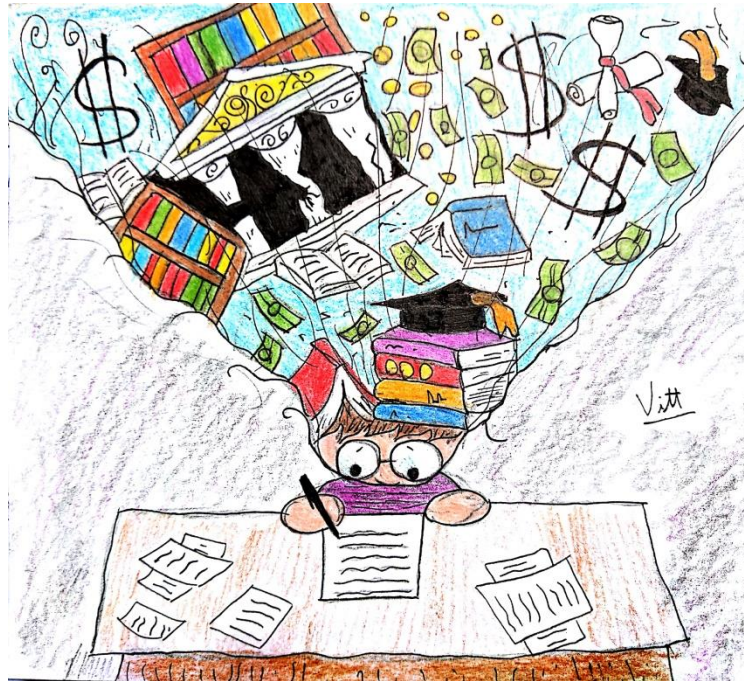
Quando perguntamos “Quem é o autor?”, o uso do pronome relativo “quem” nos faz remeter a personificações. Assim, o primeiro movimento realizado para compreender o processo de produção de um texto didático foi a busca por uma “pessoa” à qual seria atribuída a função da autoria. O nome de um indivíduo como autor sobressaía na responsabilização sobre aquela produção. A que/quem atribuiria o princípio das construções didáticas ou mesmo a existência de um erro conceitual na obra? Assim, o nome do indivíduo destacado na capa do livro como autor se tornou meu primeiro foco de investigação para obter respostas sobre as construções discursivas ali realizadas. O papel da editora era entendido por mim como o meio pelo qual a obra era publicizada, e não como parte de sua produção. Porém, com o aprofundamento teórico e as interlocuções com os pares, realizadas ao longo desta pesquisa, a ideia da autoria como uma prática atribuída somente a um indivíduo começou a ser desconstruída.

No desenvolvimento da pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado (RALEJO, 2014), pude compreender as diversas interferências, constrangimentos e demandas que permeiam a produção de uma obra. Nessa oportunidade, foi possível reconhecer cinco diferentes tipos de contingências que estão presentes na produção do conhecimento histórico escolar em livros didáticos, por meio das discussões desenvolvidas em pesquisas que abordam de alguma maneira esse tema<sup>33</sup>. São elas: as políticas públicas, o mercado editorial, os discursos historiográficos, os movimentos sociais e as mudanças da atualidade. Porém é preciso ressaltar que não se limitam a esses cinco aspectos identificados. As influências que perpassam pela produção didática são inúmeras, escapando do alcance do pesquisador o domínio sobre todas elas devido à especificidade de cada obra.

---

<sup>33</sup> Foi realizado um levantamento bibliográfico identificando os principais temas recorrentes quando o objeto de análise é o livro didático de História. Para mais detalhes, ver RALEJO, 2014.

Esses aspectos levantados na pesquisa de mestrado se caracterizam como elementos *externos* à produção didática. Essa relação se estabelece como se todas essas demandas fossem aspectos a que o escritor estivesse atento com as quais dialogaria no processo de criação, mas caberia à ele tomar a decisão final ao “passar para o papel” os conhecimentos que devem ser transmitidos no ensino, resultando, dessa forma, na sua obra como livro didático. Ilustro esse tipo de raciocínio da seguinte maneira:



(Imagem produzida pelo aluno Vitório Brum do 3º ano do Ensino Médio do Colégio e Curso SONNART em 2017)

Esse tipo de abordagem mostra a produção do livro didático como um resultado dos pensamentos de um indivíduo que possui poder de decisão frente ao cenário externo, buscando impor suas ideias sobre o que ensinar.

Porém, compreendo que seja importante considerar também os processos *internos* da prática de autoria. O tipo de abordagem anteriormente apresentado apagava a ação de outros sujeitos presentes na produção didática *junto* ao escritor, colocando o espaço de autoria como algo pertencente somente a um indivíduo, uma ação isolada, por mais que mantenha diálogo com o ambiente externo. É preciso considerar que por detrás do livro didático há um complexo conjunto de relações humanas (CASSIANO, 2013, p. 35).

Roger Chartier, pesquisador que dialoga com Foucault, recentemente pronunciou que a atribuição de um nome próprio é uma operação complexa, específica e que acaba atribuindo uma identidade à obra<sup>34</sup>. Foucault demonstra como o uso de um nome suscita problemas:

“O nome do autor é um nome próprio; apresenta os mesmos problemas que ele. (...) Não é possível fazer do nome próprio, evidentemente, uma referência pura e simples. O nome próprio (e, da mesma forma, o nome do autor) tem outras funções além das indicativas. Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição. Quando se diz "Aristóteles", emprega-se uma palavra que é equivalente a uma descrição ou a uma série de descrições definidas, do gênero de: "o autor das Analíticas" ou: "o fundador da ontologia" etc. Mas não se pode ficar nisso; um nome próprio não tem pura e simplesmente uma significação; quando se descobre que Rimbaud não escreveu *La chasse spirituelle*, não se pode pretender que esse nome próprio ou esse nome do autor tenha mudado de sentido. O nome próprio e o nome do autor estão situados entre esses dois polos da descrição e da designação; eles têm seguramente uma certa ligação com o que eles nomeiam, mas não inteiramente sob a forma de designação, nem inteiramente sob a forma de descrição: ligação específica. Entretanto - e é aí que aparecem as dificuldades particulares do nome do autor -, a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia não são isomorfias nem funcionam da mesma maneira. Eis algumas dessas diferenças.

Se eu me apercebo, por exemplo, de que Pierre Dupont não tem olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico etc., não é menos verdade que esse nome, Pierre Dupont, continuará sempre a se referir a mesma pessoa; a ligação de designação não será modificada da mesma maneira. Em compensação, os problemas colocados pelo nome do autor são bem mais complexos: se descobro que Shakespeare não nasceu na casa que hoje se visita, eis uma modificação que, evidentemente, não vai alterar o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare não escreveu os *Sonnets* que são tidos como dele, eis uma mudança de um outro tipo: ela não deixa de atingir o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare escreveu o *Organon* de Bacon simplesmente porque o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e as de Shakespeare, eis um terceiro tipo de mudança que modifica inteiramente o funcionamento do nome do autor.” (FOUCAULT, 2001, s/n)

As palavras de Foucault nos chamam a atenção sobre os perigos no uso de um nome próprio. Não se refere a uma pessoa especificamente com suas características físicas ou sociais. O nome de um autor representa uma função, algo que provoca na escrita, sentidos produzidos que são remetidos a um lugar, como foi abordado no capítulo anterior,

O que mudou na minha perspectiva neste novo momento da pesquisa é o entendimento de que a autoria não consiste numa prática individual, mas num contexto que produz um significado sobre o conhecimento a ser ensinado. Dessa forma, passo a utilizar a noção de *lugar de autoria* para problematizar os sentidos de individualidade e atribuir um caráter mais coletivo e processual da produção didática. É válido destacar que não foi encontrado em nenhuma outra

---

<sup>34</sup> Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ realizada em 21/08/2017, intitulada “Práticas de escritura, materialidade do texto e expectativas de leitura: abordagens e debates”.

abordagem o uso desse conceito ou termos correlatos que tenham o mesmo sentido que quero construir me apoiando nas contribuições de Foucault.

Porém, é importante frisar que esse tipo de abordagem não exclui os sentidos de autoria que foram explicitados anteriormente. No termo “lugar de autoria”, há dois significantes que precisam ser compreendidos. Pelo conceito de *autoria*, buscamos explicar que se trata de uma função desempenhada na produção de livros didáticos, porém, sozinha a palavra não contempla a complexidade dessa prática nos jogos de saber e poder envolvidos.

Por isso faço a opção de trabalhar com a noção de *lugar de autoria* a fim de incluir a participação de outros sujeitos ou instituições que também exercem poder na produção de significados para além da mão do escritor. Neste capítulo busco fechar, provisoriamente, o sentido dessa noção, inicialmente desenvolvendo o significante de *lugar*. Em seguida destaco e problematizo o papel das editoras nesse processo: uma posição externa ou interna da produção didática?

## 2.1 O conceito de lugar

A noção de *lugar de autoria* acabou se tornando uma aposta deste trabalho, mas não é algo que surge de uma espontaneidade. Buscamos relações daquilo que propomos com o que se tem discutido nos diferentes campos do saber – historiografia, didática, currículo e filosofia – compreendendo que seus autores de alguma forma trabalham com o sentido de produção de conhecimento, demarcando aproximações e distâncias possíveis.

Dessa forma, optei relacionar a discussão sobre o lugar de autoria de livros didáticos com as contribuições de Michel de Certeau – (lugar da *operação historiográfica*), Yves Chevallard (*noosfera*), Ivor Goodson (*comunidades disciplinares*), Stephen Ball (*ciclo de políticas*), Michel Foucault (*sociedades do discurso*) e Ana Maria Monteiro (*lugar de fronteira*). Meu objetivo ao trazer esses diversos conceitos não é montar um “quebra-cabeça” cujo resultado final seria o *lugar de autoria*. É pensar que a noção que procuramos defender não é perfeitamente assimilável com o que outros teóricos criaram anteriormente, mas também não é uma invenção que surge do nada. O que quero demonstrar é que a constituição dessa noção implica produzir um discurso no qual dialogo com enunciados de diferentes áreas do conhecimento que me antecederam, e não uma reprodução deles. O que busco fazer é uma

mobilização desses enunciados demarcando as aproximações e diferenças com o sentido de *lugar de autoria* que quero construir.

### 2.1.1 O lugar na *operação historiográfica*

Michel de Certeau é uma das principais referências utilizadas em pesquisas acadêmicas para abordar o conceito de lugar. Em “A Escrita da História”, o historiador descreve a escrita da História da seguinte forma:

“Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura).” (CERTEAU, 1982, p. 66)

Esse olhar para o lugar de quem fala demonstra uma particularidade da produção historiográfica que é organizada por leis silenciosas na forma de um texto. É assim que se organiza a escrita historiográfica, em função de uma instituição que obedece a regras próprias, mas que possui uma especificidade de seu contexto de produção (CERTEAU, 1982, p. 56).

Já a partir dessa primeira descrição, podemos fazer algumas observações sobre o *lugar de autoria* que aqui procuramos construir. O que Certeau explica como procedimentos da escrita da História pode ser interpretado, no caso dos livros didáticos, como um produto final de determinada operação historiográfica escolar (PENNA, 2013) realizadas em um *lugar* – representado pelo autor, pelos profissionais do meio editorial e outros sujeitos –, uma *prática* regida por regras que disciplinam a produção (legislações, PNLD, regras editoriais, demandas sociais e econômicas) e por uma *escrita* que é o próprio texto didático. Assim, esse *lugar de autoria* não é composto por um autor isolado.

Em “A invenção do cotidiano”, Certeau (1998) estabelece uma diferença entre os conceitos de “lugar” e “espaço” que nos é interessante para estabelecer a diferença entre lugar de autoria como um lugar político de produção do conhecimento histórico escolar e o espaço que é significado pelos autores entrevistados. Certeau significa esses conceitos de forma distinta das explicações utilizadas pelo campo da antropologia no qual o espaço configura limites físicos de análise e o lugar como uma construção social e cultural. O conceito de lugar é definido da seguinte forma:

“Um lugar e a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. *Um lugar é portanto uma configuração instantânea de*

*posições. Implica uma indicação de estabilidade.”* (CERTEAU, 1998, p. 201, grifo nosso)

Já o conceito de “espaço” é definido assim:

“Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’.” (CERTEAU, 1998, p. 202, grifo do autor)

Defendemos manter o significante “lugar” na noção que estamos construindo por entender que o lugar de autoria é uma representação política fixa, onde atuam determinados sujeitos de forma desarticulada que exercem uma função no contexto das políticas curriculares e das práticas escolares. Já o conceito de “espaço” nos é rico na construção da argumentação que será desenvolvida no capítulo 4 para compreender como o que é narrado pelos autores entrevistados não constitui propriamente o *lugar de autoria*, mas são práticas de ressignificação desses sujeitos que mobilizam aspectos desse lócus e lhes atribuem sentidos. Ou seja, só conseguimos entender a existência do *lugar de autoria* quando eles se tornam espaços praticados pelos sujeitos que os ocupam.

Quando Certeau se atém a falar de uma “operação historiográfica”, ele está preocupado em dizer que a História é uma produção e como tal, há um “lugar” em que essa prática é realizada. Este lugar de produção é complexo e constituído de saberes que produzem um discurso composto por regras de funcionamento do contexto de produção. Trata-se de um espaço em que relações com um exterior são geradas, um ambiente constituído de poder e querer próprios. Neste *lugar de autoria* se estabelecem estratégias de escrita caracterizadas por um tempo e espaço histórico.

“Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (...) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (...). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios.” (CERTEAU, 1998, p. 99)

Podemos compreender que o contexto de produção do *lugar de autoria* pode se estabelecer entre “estratégias e práticas” desempenhadas pelos sujeitos diante das forças sociais que os dominam. Por estratégia, entende-se como “ações que, graças ao lugar de poder, elaboram



lugares teóricos capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 1998, p. 102). Aproprio-me dessa definição para dizer que o *lugar de autoria* se apresenta como um lugar de autoridade e poder capaz de articular e regular as práticas escolares por meio dos livros didáticos.

Por outro lado, o conceito de táticas, é entendido como ações calculadas dentro do contexto de jogos de forças ao qual sujeitos são submetidos (ibidem, p. 102). Essa definição também é importante para dizer que o *lugar de autoria*, apesar de exercer um poder discursivo sobre as práticas escolares, está submetido a uma estrutura já imposta por forças políticas, sociais e econômicas. Dentro desse contexto, os sujeitos que ocupam esse lugar buscam estabelecer formas de resistência aproveitando as ferramentas que lhes são dadas. Esta discussão sobre “estratégias e táticas” será retomada no capítulo 4 para compreender como se dão as formas de resistência dos sujeitos que estão no lugar de autoria.

Quando os saberes assumem essa função disciplinadora na prática produtiva, Certeau (1984, p. 70) reconhece essa força como uma instituição. Esta não é apenas o que permite uma estabilidade social porque seu funcionamento não se constitui pela relação causa-efeito. A instituição se constitui no mesmo regime em que está inserida a sociedade de forma não hierárquica. Compreendo neste quesito que há similaridades com o conceito de *episteme*<sup>35</sup> do pensamento foucaultiano.

Neste lugar descrito por Certeau, existe o papel desempenhado por um autor na produção do discurso, mas este autor não pode ser reduzido a um indivíduo ou um sujeito universal porque existe a presença da instituição nesse lugar de produção. Assim, o conceito de autor é entendido como um sujeito plural que “sustenta” o discurso por se apropriar devidamente da linguagem como um locutor (CERTEAU, 1984, p. 71).

“Ao ‘nós’ do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus ‘pares’ e seus ‘colegas’, que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. *Existem as leis do meio*. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma ‘polícia’ do trabalho. Não ‘recebido’ pelo grupo, o livro cairá na categoria de ‘vulgarização’ que, considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como ‘historiográfico’. Ser-lhe-á necessário o ser ‘acreditado’ para

---

<sup>35</sup> Podemos considerar a *episteme* como um conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época, estabelecendo condições, princípios, enunciados e regras que permitem compreender o jogo das coações e das limitações que se impõe ao discurso (VEIGA-NETO, 2007; FISCHER, 2008).

aceder à enunciação historiográfica. ‘O estatuto dos indivíduos que tem – e somente eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir um discurso semelhante depende de uma ‘agregação’ que classifica o “eu” do escritor no ‘nós’ de um trabalho coletivo, ou que habilita um locutor a falar o discurso historiográfico. Este discurso – e o grupo que o produz – faz o historiador, mesmo que a ideologia atomista de uma profissão ‘liberal’ mantenha a ficção do sujeito autor e deixe acreditar que a pesquisa individual constrói a história.’ (CERTEAU, 1984, p. 72, grifo nosso)

É interessante destacar que Certeau chama de “leis do meio” como um sistema – e não um sujeito - de possibilidades de variação de um discurso, mas, ainda assim, dentro das regras institucionais a que está submetido. Mais uma vez acreditamos que haja uma aproximação com as ideias de Foucault que, ao criticar o *sujeito moderno*, constituído pela relação de saber e poder, aponta para uma possível subjetivação em meio a esse sistema discursivo ao qual está inserido. Ou seja, no meio dessas leis, é possível constituir-se de formas específicas. Lembrando que essa subjetivação, para Foucault, não se trata de uma independência ou pensar fora do que as relações de poder o permitem.

Assim, como alerta Certeau, é preciso que o discurso produzido, no caso interpreto como o livro didático, seja legitimado pelos pares. Um livro didático não é aceito pela comunidade escolar caso fuja às regras de funcionamento desse tipo específico de discurso. E nesse contexto, as regras são majoritariamente definidas pelo PNLD, como aprofundaremos no capítulo seguinte.

O livro didático, como discurso, é produto de um lugar. Este lugar, para Certeau, representa o contexto de produção do discurso que torna possível que algumas coisas sejam ditas enquanto interdita outras (CERTEAU, 1984, p. 77). Mas esses critérios de permissões e proibições só são estabelecidos porque é configurado por um sistema social<sup>36</sup>. Neste lugar, ocorrem práticas. Como o objeto de pesquisa de Certeau é a História como um discurso, há um foco sobre a produção realizada pelos historiadores ao transformar o que é cultural em história. Mas podemos estabelecer relações entre as práticas dos historiadores com as práticas dos autores de livros didáticos que também fazem história ao produzir o conhecimento histórico escolar. Certeau (ibidem, p. 81) define que uma das primeiras ações desse lugar de produção do discurso é separar, reunir, transformar certos objetos em “documentos”. Novamente encontramos um diálogo com as considerações de Foucault, neste caso com a função autor de agrupar enunciados, como foi colocado no capítulo 1. Mas considero que Certeau se diferencia do que o filósofo francês se propõe por considerar que, aos historiadores realizarem esse trabalho, eles *produzem* documentos pelo simples fato de mudar os objetos, que chama

<sup>36</sup> Mais uma vez encontramos aproximações com as teorizações foucaultianas no conceito de episteme.

de fontes, de lugar e estatuto, enquanto Foucault não considera a ação de produzir, mas sim de modificar discursos.

“Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em ‘desfigurar’ as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori. Ele forma a ‘coleção’. Constitui as coisas em um ‘sistema marginal’, como diz Jean Baudrillard; ele as exila da prática para as estabelecer como objetos ‘abstratos’ de um saber. Longe de aceitar os ‘dados’, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos atos que modificam uma ordem recebida e uma visão social. Instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, esta ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um ‘olhar’. É necessário aí uma operação técnica.” (CERTEAU, 1984, p. 81)

Podemos estabelecer uma relação dessa mudança de documentos de lugar e estatuto, criadora de novos sentidos, proposta por Certeau, com o que Chevallard (1991) chama de *transposição didática*. Por este conceito, entende-se como práticas articulatórias por meio do qual são produzidos e fixos hegemonicamente os saberes validados como objetos de ensino que se fazem necessários pelas exigências do funcionamento didático (FERREIRA et al, 2014, p. 95). Considero interessante, para estabelecer uma relação com as palavras de Certeau, a interpretação do conceito de *transposição didática* como uma mudança de tom, não desvinculando dessa forma o saber acadêmico do saber a ser ensinado (GABRIEL, 2001). O conhecimento é mantido, mas recontextualizado por outra natureza com uma distância eventual que os separa. Quando Certeau defende que a prática dos historiadores é transcrever os objetos, podemos estabelecer semelhanças com que se realiza no *lugar de autoria* que é reunir diversos discursos, principalmente aqueles que vêm do saber acadêmico, e transformar os sentidos desses conhecimentos, que exerciam uma posição e papel específicos, em outros próprios para o contexto a ser ensinado. Essa recontextualização da produção historiográfica ocorre no contexto de ensino conforme o que Chevallard (1991) chama de *dessincretização*, ou seja, a explicação por uma racionalidade diferente daquela que gerou os saberes, delimitando-os e aparecendo como um discurso autônomo.

Outra colocação interessante sobre a prática de produção é que não se produz apenas métodos, mas uma função, ou seja, a História – objeto de pesquisa de Certeau – não possui mais como objetivo a produção de objetos autênticos ou se tornar uma ideia totalizante sobre o que é a sociedade e a realidade. A História exerce uma função de controle (CERTEAU, 1984, p. 87).

Com base nesta colocação, podemos levantar a questão: quais os objetivos do lugar de autoria ao produzir livros didáticos de História? Seria inventar novas concepções de ensino? Representar a história ensinada? Acredito que não. Sob o olhar do livro didático como currículo, este estabelece limites sobre as possibilidades do que ensinar, excluindo qualquer forma de conhecimento que não corresponda a essa função. Assim, o lugar de autoria não tem como pretensão “revolucionar” o ensino, mas manter sistemas de controle sobre o ensino, mesmo que exerça isso de forma inconsciente.

Como toda prática provoca uma crítica, Certeau estabelece três aspectos conexos da história: i) que ela produz desvios significativos; ii) que limita o pensamento; e iii) que estabelece uma figuração ambivalente do passado e do futuro. Desses três aspectos, penso que o primeiro nos permite também estabelecer uma crítica sobre a prática realizada no lugar de autoria de livros didáticos. Quando um conhecimento histórico é produzido, de acordo com o que foi colocado anteriormente, deslocam-se sentidos de discursos anteriores. Isso quer dizer que para constituir uma mensagem que se quer transmitir, constituem-se diferenças sobre o saber a ser ensinado, eliminando outros sentidos possíveis. Há também relações possíveis com o segundo aspecto ao considerarmos que o livro didático não contempla todo conhecimento escolar, limitando concepções sobre a História ensinada a quem se limita somente a este recurso.

### 2.1.2 O lugar da *noosfera*

O autor Yves Chevallard tem contribuído no campo da didática com a reflexão sobre os saberes ensinados através do conceito de *transposição didática* que acabamos de descrever. Esse tipo de pensamento se faz necessário a fim de desnaturalizar a didática como práticas sociais específicas, proporcionando discussões articuladas com o currículo, o papel do professor no sistema didático e sobre os problemas de sua formação, do cotidiano escolar e de questões gerais da didática e do *ensino de* (GABRIEL, 2001; LEITE, 2007; MONTEIRO, 2007a). Entendendo que os livros didáticos não se constituem de forma naturalizada, mas que fazem parte de um processo de recontextualização do conhecimento acadêmico junto a outras influências, percebemos que há uma reelaboração dos saberes a fim de torná-los ensináveis.

“Materializados através de diferentes suportes como documentos ou propostas curriculares oficiais, livros didáticos, textos produzidos previamente ou no decorrer das aulas pelo professor, os saberes escolares podem ser vistos (...) como novas categorias analíticas potencialmente férteis para pensar objetos de investigação que emergem e ganham corpo no âmbito de antigas e novas discussões específicas ao campo educacional. Dito de outra forma, fazer uso dessas categorias, enveredar-se

pelas trilhas da epistemologia social escolar significa partir de bases novas para a compreensão dos conteúdos escolares.” (GABRIEL, 2017, p. 7).

Apostando na importância desse conceito, Gabriel (2001) enumera cinco potencialidades teórico-metodológicas que a *transposição didática* implica: i) esse tipo de estudo permite enxergar o saber acadêmico e o saber escolar como saberes não hierarquizados e de natureza distintas; ii) o saber escolar é entendido como algo historicamente construído, desnaturalizando assim esse tipo de saber; iii) o saber escolar é legitimado; iv) torna possível identificar atores e mecanismos que participam desse processo de transposição, o que Chevallard vai chamar de *noosfera*; e v) reconhece o professor como sujeito que trabalha na transposição já iniciada.

Dessas potencialidades, destaco o conceito de *noosfera*, que permite o enriquecimento da discussão sobre o *lugar de autoria*. Quem mobiliza tais saberes criando sentidos próprios para o contexto educacional? Nesse momento emerge o papel dos autores como parte desse processo. Esses sujeitos manifestam determinado grau de poder ao, através de sua obra, selecionar conteúdos, escolher formas de representação do saber e recontextualizar as orientações oficiais e outros discursos advindos de esferas não oficiais, demonstrando a visão do que eles pensam sobre o que e como ensinar (MONTEIRO, 2009, 2013a).

Eles trabalham a partir de leituras, de interpretações, e de objetivos que geram um processo de recontextualização na qual a bricolagem de informações, saberes, valores, habilidades, acaba por criar textos com expressões próprias de conhecimento escolar que buscam ser objeto de compreensão por professores e por alunos. (MONTEIRO, 2013 p. 214)

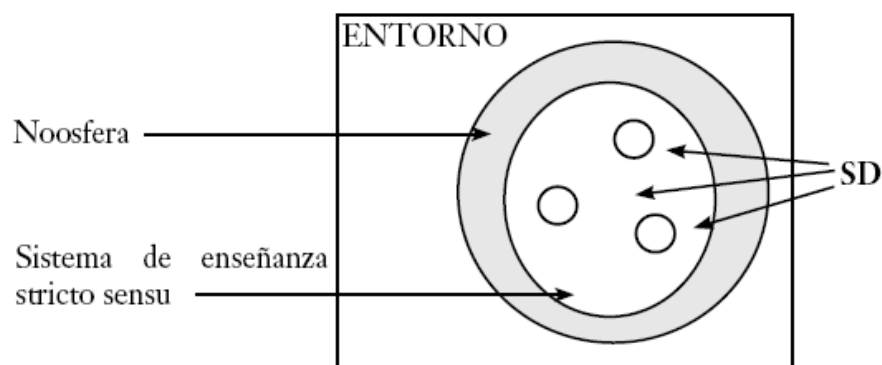
Para entender esse lugar de poder aonde parte da transposição didática é realizada, aposto no potencial do conceito de *noosfera* definido como um lugar em que se viabiliza a manutenção da compatibilidade entre o sistema de ensino (núcleo formado pela interação entre professor, aluno e saber) e o entorno social (lugar de onde vêm as demandas políticas e sociais). Este lugar é composto por círculos intermediários entre a pesquisa e o ensino.

Neste lugar de produção, realiza-se um trabalho estratégico que pensa e prescreve práticas pedagógicas e conteúdos de ensino, criando textos do saber que tende a diminuir as dificuldades de aprendizagem, sendo aceito e ressignificado pelos ensinantes. Não é um lugar unidimensional nem hierarquizado e se configura em várias situações. Utilizo a justificativa que Leite (2007) sobre a importância da existência da *noosfera*:

“Para discutir esse processo, Chevallard propõe o seguinte modelo de interpretação: tal compatibilidade dependeria da sustentação do saber ensinado em um ponto mais ou menos equidistante entre o saber sábio e o saber “banalizado”, acessível às

famílias dos estudantes, sem a mediação escolar. Quando o saber ensinado se afasta demais do saber sábio, ocorre o que o autor chama de “envelhecimento biológico”, passando a ter e legitimidade questionada pelo entorno social devido à sua obsolescência. Paralelamente, ocorreria o “envelhecimento moral”, causado pela perigosa aproximação com o “saber banalizado”, que também se dá quando o saber ensinado se distancia em demasia do saber sábio: se o saber já é de amplo domínio público, o que justifica a escola? Nesse caso, a necessária compatibilidade entre o sistema didático e seu entorno social estaria rompida e a escola é denunciada pelas famílias, matemáticos, alunos e professores, como uma instituição arcaica. É o momento em que se imporia as reformas de ensino, quando “um fluxo de saber, proveniente do saber sábio, torna-se indispensável” (CHEVALLARD, 1991 p. 27; nt 31). A noosfera atuaria, então, na seleção e no trabalho de transposição didática dos conteúdos de saber selecionados, restabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor.” (LEITE, 2007 p.57)

Assim, a *noosfera* se estabelece como um lugar de controle do saber. Entre o entorno social, que estariam incluídos os matemáticos<sup>37</sup>, as famílias dos estudantes, as instâncias políticas de decisão e o sistema didático *stricto sensu*, onde atuam professores e alunos, a *noosfera* seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes, dela participando, em posições diferenciadas (ibidem).



Esquema produzido por Chevallard para explicar o funcionamento didático e o lugar da noosfera.

(CHEVALLARD, 1991)

O que interessa para os fins deste trabalho é compreender se o poder de atuação dessa *noosfera* é compatível com o lugar de produção de livros didáticos. Chevallard (1991) diz que os indivíduos que possuem poder de fazer um trabalho de seleção e estruturação didática são técnicos, representantes de associações e professores militantes que se encontram, direta ou indiretamente, como representantes da sociedade (pais de alunos, especialistas da disciplina, emissários do órgão público). Apesar do pesquisador não citar os autores de materiais didáticos como parte desse lócus, consideram que estes sujeitos se enquadram dentro dessa descrição, situados em uma posição entre as demandas políticas e sociais e a prática dos professores.

<sup>37</sup> A pesquisa de Chevallard possui como área o ensino de matemática.

Na *noosfera* encontram-se aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático, enfrentam os problemas das sociedades e suas exigências, desenrolando conflitos, estabelecendo negociações e propondo soluções. Ou seja, há uma complexidade de posições diferentes dos diversos agentes em sua intervenção, onde as competências estão delimitadas com precisão, os registros estão assinados, as responsabilidades distribuídas e os poderes circunscritos (CHEVALLARD, 1991). Ao relacionar com o queremos estabelecer por *lugar*, compreendemos que a autoria de livros didáticos é ocupada por sujeitos com diferentes funções, mas todos com os mesmos objetivos de produzir uma proposta de ensino que respeite as regras estabelecidas pelo entorno social.

Mas nesse local de atuação também estão presentes disputas por significações já que não é um movimento espontâneo e sim uma construção social. Por isso, o trabalho da *noosfera* nem sempre terá um sentido de “modernização”, posto que as mudanças que veiculará responderão às múltiplas e contraditórias demandas da sociedade (LEITE, 2007). Podemos encontrar nessa colocação a dificuldade de elaboração de propostas inovadoras de livros didáticos para o ensino de História, já que há regras a serem respeitadas e demandas a serem atendidas disputadas com outros saberes que constituem o autor. Um livro didático não é fruto do querer do seu escritor, mas um lugar que expressa negociações entre relações de poder.

Tendo visto todas essas considerações, defendo que os autores de livros didáticos fazem parte dessa categoria de *noosfera*, situada entre a Academia e a experiência escolar, lidando com as demandas sociais e as políticas públicas para a elaboração de uma obra que possa se adaptar ao mercado didático. Diante de todas essas influências, os autores conseguem formular soluções que articulem todos estes fatores através de sua obra. Mas nos cabe questionar: até que ponto este lugar é de criação?

### 2.1.3 O lugar no currículo: as *comunidades disciplinares* e *epistêmicas*

No campo do currículo, compreendo que é possível dialogar com duas perspectivas teóricas que conversam entre si e nos ajudam a entender o *lugar de autoria* na produção de políticas curriculares. Primeiramente, busco na teorização de Goodson (1997) sobre as *comunidades disciplinares* estabelecer uma relação de até que ponto existem disputas pela produção do conhecimento histórico escolar expresso nos livros didáticos. Em um segundo momento,

utilizo o conceito de *comunidades epistêmicas* de Ball (2001) para destacar o reconhecimento da autoridade dos sujeitos presentes no *lugar de autoria*.

Ivor Goodson é um pesquisador da área do currículo reconhecido pelos seus estudos na reforma educacional, a história social das disciplinas e problematizando as propostas de reorganização curricular enfatizando a ideia do currículo como narração. Para a ocasião desta pesquisa, enfatizamos o conceito de *comunidades disciplinares* (GOODSON, 1997), descrito como um movimento ou grupos sociais que assumem estudos de determinados conhecimentos e disputam regimes de verdade dentro de uma determinada área disciplinar.

Essas comunidades são representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções, ou seja, podem se manifestar de forma individual ou coletiva, posicionados de forma contingencial e assimétrica, mas dependentes de fontes externas para obter recursos e apoio ideológico. Nesta comunidade, valores e interesses comuns sobre qualidade de ensino são compartilhados a fim de estabilizar determinados sentidos por meio de textos oficiais (GOODSON, 1997).

Porém, esses grupos não são homogêneos por fazerem parte de um movimento social em que acontecem disputas pela produção de sentidos sobre currículo, recursos, recrutamento, ensino e docência e por valores de “verdade” dos conhecimentos disciplinarizados (FERREIRA, 2015; GABRIEL; FERREIRA, 2012). Assim, quando as perspectivas não são partilhadas entre os diferentes sujeitos que compõem esse lugar, existem embates e acordos que nunca se fecham, mas são constantemente reiterados (GOODSON, 1997, p. 44). Assim, os currículos não são fixos, mas artefatos sociais e históricos sujeitos a mudanças e flutuações.

Essa comunidade disciplinar tem o poder, legitimado publicamente, de definir a natureza da educação por meio de escolhas apropriadas e associadas a retóricas plausíveis de justificação, limitando o campo educativo. Ao mesmo tempo em que regras são estabelecidas neste lugar, existem critérios externos de natureza institucional e organizacional que devem ser respeitados como autoridades que decidem o que é inoportuno e ilegítimo (ibidem, pp. 27-28).

Não entendemos que o *lugar de autoria* se constitui como uma *comunidade disciplinar*, porque não se trata de um poder de definição tão ampla que é a disciplina e também porque entendo que os sujeitos que ocupam o *lugar de autoria* não são tão heterogêneos em concepções ideológicas. Mas ainda assim, existem disputas e legitimação de “verdades” no conhecimento histórico escolar expressos nos livros didáticos, envolvendo os conceitos de conteúdos, metodologias e perspectivas de ensino-aprendizagem. Na produção de livros



didáticos, acredito, acontecem mais processos de conciliação e mobilização das relações de poder e dos interesses sociais do que embates por definição de currículo. Isso acontece porque a função autor (FOUCAULT, 2001) implica muito mais em uma unidade de discursos do que processos de mudança. Mas isso não impede que aconteçam choques de interesses entre as políticas públicas, interesses econômicos, demandas sociais no *lugar de autoria*.

Araújo (2016) estabelece uma relação entre as teorias de Goodson com as teorias de *ciclo de políticas e comunidade epistêmica* de Stephen Ball:

“Entendo que tal perspectiva [de Goodson] pode dialogar com a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), que pensa a produção das mesmas nos diferentes contextos. Nela, as políticas de currículo são percebidas como produção cultural, não sendo possível desprezar o papel dos sujeitos no embate sobre “concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2005, p. 51). Ao incorporar a produção dos sujeitos e dos grupos sociais nas análises sobre as políticas curriculares, ampliamos os espaços de produção e circulação de propostas nas quais estão presentes processos de negociação e conflitos. Afinal, Ball, Bowe & Gold (1992) consideram que os textos e os discursos curriculares são produzidos em contextos distintos, configurados por distintas arenas de ação onde circulam diversos discursos sobre concepções e finalidades das políticas curriculares. Goodson (1999, p. 111), embora não opere com o ciclo de políticas, nos ajuda a entender esse cenário de disputas, negociações e conflitos ao destacar que, na perspectiva construcionista social, não devemos ser ingênuos quando pensamos nas articulações entre a macroestrutura e a ação dos sujeitos.” (ARAÚJO, 2016, p. 47)

Em outra perspectiva curricular, Stephen Ball utiliza o conceito de *ciclo de políticas* (2001) a fim de compreender a formulação e implementação de políticas em diferentes contextos. Com o foco sobre a política educacional, o autor busca mostrar sua natureza complexa e os processos micropolíticos e ações de profissionais que se articulam de forma macro e micro (MAINARDES, 2006). Esse tipo de abordagem nos permite compreender que a produção curricular está relacionada com as relações de poder e conhecimento de forma contínua e em contextos.

Esse processo contínuo de formação de políticas educacionais, se desenvolvem, segundo Ball, em três contextos no âmbito público e privado: o *contexto de influência*, o *contexto de produção* e o *contexto da prática*. Esses contextos são inter-relacionados, não possuindo uma dimensão temporal, sequencial ou linear, se apresentando em arenas (lugares de discussão e disputas) e grupos de interesses que desejam influenciar as políticas (ibidem).

O *contexto de influência* representa o lugar em que as políticas públicas são formuladas e discursos construídos, onde acontecem disputas por definições de finalidades da educação. O *contexto de produção* se refere ao momento que essas influências, de natureza mais ideológica, ganham expressividade através de textos e orientações de poder mais central e

determinado, porém, articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Uma forma que podemos interpretar neste contexto da pesquisa, são as políticas implementadas pelo PNLD através de seus editais que expressam concepções sobre o ensino que são anteriores a ele. Por fim, o *contexto da prática* é entendido como o momento em que essas definições curriculares são interpretadas e materializadas de formas diferentes e variadas. Os atores envolvidos possuem controle sobre o processo, não sendo considerados como somente implementadores das políticas do contexto de produção (ALVES, 2011; ARAÚJO, 2016).

Assim, podemos considerar os livros didáticos como definições curriculares do *contexto de prática* em que os sujeitos envolvidos – autores e equipe editorial - interpretam e recriam a partir das políticas curriculares, podendo provocar mudanças e transformações (e não reproduções) da política original de acordo com o interesse de um público mais geral – alunos e professores. A prática do texto, enquanto livro didático, é resultado de disputas e acordos estabelecidos em uma arena - o *lugar de autoria*.

Dentro dessa discussão do *ciclo de políticas*, Ball tece o conceito de *comunidade epistêmica* para analisar a ação de sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas educacionais (ARAÚJO, 2016, p. 36), o que pode ser relacionado com o conceito de *comunidade disciplinar* de Goodson por representarem funções semelhantes de produção. Porém, entendo que o conceito de comunidade defendido por Goodson parece contemplar somente o contexto de produção, enquanto a ideia que Ball quer expressar por comunidades epistêmicas refere-se a sujeitos que ocupam diferentes lugares de poder nos contextos da produção de políticas, organizando e propagando os discursos curriculares.

A potencialidade do uso desse referencial teórico se refere na percepção de que esses contextos não se realizam de formas isoladas e lineares. Como um *ciclo*, há a ideia de continuidade e reflexão sobre a produção e um provável retorno ao *contexto de influência*. Dessa forma, o livro didático pode ser lido, interpretado e recriado quando chega às mãos do professor e do aluno porque os mesmos possuem a liberdade reinventar uma vez que suas experiências, valores e interesses são diversos.

Esse tipo de raciocínio teórico, proporcionado por Ball, nos permite compreender que o livro didático faz parte das políticas curriculares como resultado de inter-relações de discursos de variados sujeitos e grupos sociais oriundos de diversos lugares e contextos, demonstrando o quão complexo é a produção de um objeto de valor político que irá circular nas nossas escolas.

#### 2.1.4 O lugar das *sociedades do discurso*

Para além do *lugar de autoria* físico e material, onde a produção acontece e o papel das editoras se faz presente não somente como uma influência, mas também como a “mão que escreve”, como defende Chartier (2012), existe um lugar político da autoria em que o conhecimento escolar é produzido, classificado e distribuído de forma estratégica. A importância dos livros didáticos para o processo de ensino-aprendizagem ganha atenção devido o papel curricular que desempenham de forma mais direta e efetiva em sala de aula do que as prescrições oficiais.

Sob essa perspectiva, pouco importa dizer se esse lugar pertence a um ou vários sujeitos. A contribuição de Foucault nos faz pensar sobre o lugar da enunciação de um discurso que gera efeitos na educação. Os sujeitos que ocupam este lugar são provisórios, podendo ser autores individuais, obras elaboradas em equipe ou pela própria editora, são todos aqueles que possuem poder de coerção no discurso. A configuração interna desse lugar varia de acordo com aspectos sócio-históricos. O que sempre permanece é a existência de um lugar discursivo aonde ocorrem disputas pela definição do conhecimento histórico escolar e perspectivas do ensino de História.

Para essa ideia de que o *lugar de autoria* é constituído discursivamente, precisamos desfazer a visão do livro didático como uma produção íntegra e perene, e enxergá-lo como um inventário das diferenças, um espaço que é vivido, praticado, coletivo, múltiplo, fragmentado, incompleto e articulado com muitas vozes (OLIVEIRA, 2007, p. 68-69). Essas disputas de poder envolvidas na produção desse objeto expressam a existência de interesses distintos representados em uma escrita que é singular<sup>38</sup>.

Torna-se, dessa forma, difícil estabelecer fronteiras sobre as referências que se constroem os livros didáticos porque há um diálogo com uma rede discursiva composta por diferentes vozes.

Retomo aqui a discussão do início deste capítulo sobre as demandas que permeiam a produção didática. As prescrições oficiais do Estado, a avaliação do PNLD, as regras mercadológicas, os referenciais teóricos que vem de uma área específica do conhecimento, as demandas sociais por representação, as expectativas de professores e alunos, são incontáveis

---

<sup>38</sup> Digo aqui singular no sentido que o livro didático não é escrito por todos esses sujeitos e instituições que compõem essa forma de poder, mas é decidido pelo autor (no sentido amplo de autoria).

as influências que disputam poder por representação no *lugar de autoria*. Essas influências que expressam poderes sobre a produção de livros didáticos estão localizadas em outros lugares, mas acabam por ditar regras da composição dessas obras. Os autores, por sua vez, serão aqueles que tentarão conciliar todas essas demandas no momento da produção. Eles representam mãos invisíveis da produção didática.

Foucault nunca utilizou o conceito de *lugar de autoria*, mas podemos traçar algumas semelhanças e potencialidades para pensar sobre a produção de livros didáticos com o que o filósofo fala em “A ordem do discurso” (2012a). Ao descrever os elementos que compõem um discurso, são apontadas suas condições de funcionamento nomeadas de “sistemas de sujeição”, ou seja, um meio que permite que aquele discurso seja criado, impondo aos indivíduos que os pronunciam um número de regras que restringem o acesso à ele (ibidem, p. 35). São sinalizados quatro tipos de sujeição: os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e a apropriação social como descrevo a seguir:

- Os “rituais da palavra” se referem à qualificação daqueles que possuem a palavra, definindo seus gestos, comportamentos, circunstâncias e o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso, garantindo a fixação de uma eficácia e efeitos impostos das palavras àqueles que se dirigem (FOUCAULT, 2012a, p. 37). A partir disso, podemos entender que não é qualquer sujeito que se torna autor de livro didático, mas aqueles qualificados por se enquadrarem dentro de um modelo que saiba como funciona os rituais daquele discurso.
- As “sociedades do discurso” são descritas como um lugar cuja função é produzir ou conservar discursos segundo regras restritas sem que os detentores da palavra sejam despossuídos por essa distribuição. A escrita, hoje, possui lugar nessa “sociedade do discurso” institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor (ibidem, p. 38).

“A diferença do escritor, sem cessar oposta por ele mesmo à atividade de qualquer outro sujeito que fala ou escreve, o caráter intransitivo que empresta à seu discurso, a singularidade fundamental que atribui há muito tempo à ‘escritura’, a dissimetria afirmada entre a ‘criação’ e qualquer outra prática do sistema linguístico, tudo isso manifesta na formulação (e tende, aliás, a reconduzir no jogo das práticas) a existência de certa ‘sociedade do discurso’.” (FOUCAULT, 2012, pp. 38-39)

- Os grupos doutrinários constituem o inverso das “sociedades do discurso”. Enquanto no grupo anterior um número limitado de sujeitos possuem a atribuição da fala, as doutrinas se difundem pelo maior número possível de sujeitos definidos pela reciprocidade de um único ou conjunto de discursos (ibidem, pp.39-40).

- A apropriação social dos discursos remete ao direito da sociedade em ter acesso ao discurso, podendo se distanciar, opor ou lutar contra ele (FOUCAULT, 2012a, p. 41).

Dessas quatro categorias, apesar de se relacionarem umas com as outras na produção discursiva, garantindo a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e sua apropriação por certas categorias de sujeitos, compreendo que o conceito de sujeição das “sociedades do discurso” nos permite aproximar com o que estamos tentando definir por *lugar de autoria*.

Se neste lugar, discursos são produzidos e conservados, entendemos que os conhecimentos expressos nos livros didáticos permitem a conservação e a permanência de ideias sobre o que se pretende por ensino da disciplina História, mas também há espaço para mudar e ressignificar as políticas prescritas. A mudança sobre o conhecimento histórico escolar proposto por esse lugar de criação não pode contrariar as regras impostas por vias legais, mas isso não destitui o escritor de sua função ao carregar consigo uma singularidade daquele que fala. “Que é uma ‘escritura’ (a dos ‘escritores’) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos?” (ibidem, p. 42).

Para concluir, além de estabelecer relações da “sociedade do discurso” com os *lugares de autoria*, podemos também aproximar esse conceito da teoria foucaultiana ao compreender a produção de livros didáticos como *acontecimentos*, entendidos como eventos momentâneos constituídos nas margens discursivas que ganham uma materialidade através do livro como objeto. É nesse entrecruzamento discursivo no *lugar de autoria* que a produção acontece.

“Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição.” (FOUCAULT, 2012a, p. 53)

### 2.1.5 O *lugar de fronteira* no ensino de História

Para concluir esses diálogos que busco estabelecer do *lugar de autoria* com as diferentes áreas de saber, utilizo as contribuições do ensino de História para marcar a especificidade do lugar que narro nesta tese com esta disciplina. Destaco as contribuições de Monteiro (2007c) e Monteiro e Penna (2011) que enunciam o conceito de *lugar de fronteira* a fim de compreender os limites e relações que demarcam a disciplina História. O conceito de

“fronteira” remete tanto a uma demarcação de diferenças dessa área de saber com outras, como também onde se estabelecem aproximações e diálogos, como definem Monteiro e Penna (2011, p. 194):

“A proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um lugar de fronteira utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas” (Santos apud Monteiro, 2007b, p.76). A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.”

Com base nas contribuições de Certeau, Monteiro (2007c) defende que toda interpretação feita da História depende de um lugar como sistema de referência em que operações são realizadas. Este lugar do ensino de História está sempre em construção, buscando constantemente o reconhecimento de seus pares e do público.

O ensino de História se torna um lugar privilegiado de trocas, diálogos e reconhecimento entre atores e saberes de áreas distintas, que se encontram e recriam (MONTEIRO, 2007c). Neste lugar se articulam prioritariamente as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão: a educação e a história (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 192). A área educacional se caracteriza pelas contribuições de autores do campo do currículo e didática para a configuração do quadro teórico do problema de pesquisa. São consideradas questões relacionadas à seleção cultural e contribuições que entendem o currículo como prática de significação e espaço, em que saberes são confrontados, negados, partilhados, afirmados nos sentidos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (ibidem, p. 194). A questão do saber (escolar e docente) ganha centralidade nas questões curriculares para se pensar o ensino de História como uma especificidade.

Na área da historiografia, são valorizados, nesse *lugar de fronteira*, os diálogos com autores que trabalham questões relacionadas à escrita da história, buscando compreender o processo de produção do conhecimento histórico. Questões como modelos explicativos, a utilização de fontes, o documento, a temporalidade, a operação historiográfica, o discurso, a narrativa histórica, entre outros, contribuem para a estruturação do ensino de História (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 192). Entendemos que essas construções são utilizadas pelos docentes quando organizam o conhecimento em suas narrativas em aulas desta disciplina.

Esse *lugar de fronteira* é demarcado pela subjetividade dos sujeitos que estão envolvidos em sua produção. Em conformidade com os objetivos dessa tese, Monteiro (2007c) destaca um

lugar de produção da história escolar ao invés de supervalorizar os sujeitos, colocando que a produção do conhecimento escolar não depende somente de uma mente pensante, no sentido kantiano. A história ensinada é composta por um grupo epistêmico, regida por práticas e leis, que possui a capacidade de dialogar e intervir no jogo de forças públicas em disputas por territórios, recursos e prestígio.

A defesa pela legitimidade do ensino de História como uma área de saber acabou se tornando, para Monteiro, uma causa de luta política pela estabilidade e hegemonia de um lugar que constitui sentidos sobre o ensino. É preciso reconhecer a especificidade epistemológica da constituição do conhecimento produzido no ensino de História, que se diferencia do conhecimento produzido pelos historiadores, pelo seu compromisso com a educação, o ensino e a formação de cidadãos. O ensino de História, como campo de pesquisa, possui um rigor teórico e metodológico, validado pelos pares e sujeito às críticas e superações (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 192). Entendemos também que o *lugar de autoria* é espaço de luta pelo reconhecimento de uma função da História como ciência na formação da sociedade.

Quando Monteiro e Penna (ibidem) consideram que as construções realizadas pelos docentes mobilizam e constituem saberes do ensino de História, entendemos que os autores de livros didáticos também se encontram nessa posição de recontextualização e negociação das duas áreas de saber e buscam relacionar com seu conhecimento da prática, de ordem cultural para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos conteúdos estudados<sup>39</sup>.

#### 2.1.6 Definições iniciais do *lugar de autoria*

Todas as perspectivas teóricas expressas anteriormente nos ajudam a compreender diferentes aspectos que constituem a noção de *lugar de autoria*. Grande é a complexidade sobre a prática de produção de livros didáticos, mas gostaria de tecer algumas considerações sobre esse lugar, mesmo que provisórias.

O *lugar de autoria* se constitui pela especificidade do contexto de produção e pelas práticas exercidas sob regras institucionais. A contribuição de Certeau nos ajuda a afirmar que não é

---

<sup>39</sup> Em diálogo com as teorias do discurso de Laclau e Mouffe, as pesquisas de Carmen Teresa Gabriel e Érika Frazão (2018) trabalham com outra perspectiva do conceito de “fronteira” como lugar de disputa por significação do que é ou não “conhecimento histórico escolar”. De acordo com Frazão (2018), é sempre possível deslocar a fronteira e participar dos processos de significação que definem “ensino de história”, “conhecimento escolar” “escola”.

possível universalizar o entendimento dessa noção, já que cada contexto de produção é singular. Um exemplo que poderemos analisar com maior cuidado a partir desse momento é o *lugar de autoria* dos sujeitos entrevistados por essa pesquisa: Silvia Panazzo e Gilberto Cotrim são autores de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e ambos fazem parte, até o momento desta pesquisa, da Editora Saraiva. Então, estamos falando de uma mesma disciplina, para um mesmo nível de ensino e em um, provavelmente, mesmo cenário editorial. Mas isso não faz com que o *lugar de autoria* seja o mesmo. Ao longo deste trabalho será possível caracterizar essas diferenças.

O segundo sentido sobre o *lugar de autoria* que podemos delimitar é que se trata de um lugar estratégico da produção didática. Chevallard nos permite compreender que a produção de livros didáticos está em um entre-lugar que busca aproximar o contexto da sala de aula com as propostas que as demandas sociais e os poderes políticos disputam pelo o que ensinar. Ora mais próximo dos saberes acadêmicos, ora mais próximo da realidade escolar, os conhecimentos expressos nos livros didáticos não são semelhantes porque seus lugares de autoria se posicionam em diferentes contextos de *transposição didática* realizada nessa noosfera.

Já as contribuições de Goodson e Ball, abrem para mais uma definição sobre o *lugar de autoria*. Aquilo que é produzido e determinado em meio a disputas e negociações nesse lugar, acaba se tornando um referencial legitimado a transmitir do que é o conhecimento histórico escolar. Assim, ensinar História não pode ser representado por qualquer coisa ou fruto das vontades pessoais. O livro didático exerce um papel de definição sobre o que se pretende por essa disciplina. Também é preciso considerar que os sentidos produzidos nesse *lugar de autoria* não são fixos. A contribuição de Ball (2001) nos alerta para as continuidades e descontinuidades dos sentidos transmitidos pelo livro didático, texto que é resultado da prática deste lugar. Através da atuação de alunos e professores, novas ideias podem ser geradas e redefinir, no *contexto de prática*, os textos que são ali produzidos.

Nas teorizações foucaultianas compreendemos que esse lugar é produzido no contexto discursivo. O *lugar de autoria* só existe porque as práticas sociais possibilitaram e legitimaram que houvesse um poder político que gerasse sentidos sobre o ensino. A autoria de livros didáticos só se constitui porque há a necessidade, configurada pelo cenário educacional e pelas políticas públicas, de um lugar legitimado a enunciar aspectos da educação e do ensino.



Por fim, destaco os desafios teóricos e metodológicos enfrentados neste *lugar de autoria* marcados pela especificidade do ensino de História. Como um *lugar de fronteiras*, compreendo que autores são levados constantemente a dialogar e negociar com aspectos ligados à área de educação e história e, também, do cotidiano social e cultural que se configura o saber escolar.

Assim é o *lugar de autoria*: específico, estratégico, determinador, descontínuo, político, discursivo e produtivo. Nele, diferentes sujeitos estão envolvidos com a função autor. Um desses aspectos que merece atenção é o papel das editoras que até então eram consideradas como uma instituição reguladora de forma externa à produção didática. Proponho na segunda parte deste capítulo repensar sobre essa ideia, analisando a relação entre escritor e editor no *lugar de autoria*.

## 2.2 A relação entre editores e autores na constituição do *lugar de autoria*

Um aspecto que nos tem instigado sobre a pesquisa de livros didáticos de História é a quantidade de trabalhos que abordam a atuação das editoras no seu processo produtivo<sup>40</sup>. As pesquisas de Roger Chartier têm sido mobilizadas como uma das principais referências teóricas para discutir a relação entre autor e editor, entendendo que a produção livresca está inserida em um sistema de ordem para além da relação entre escritor e texto. Como parte da regulamentação da “ordem dos livros”<sup>41</sup>, o historiador destaca a intervenção editorial.

Um dos exemplos que Chartier utiliza para construir o seu argumento sobre a ação das editoras na produção de livros foi o estudo realizado sobre a obra “Dom Quixote” cuja primeira autoria é atribuída a Miguel de Cervantes. O historiador conta como a primeira versão dessa obra sofreu diversas modificações ao longo das edições através da intervenção de intermediários entre o autor e o leitor, como tipógrafos, editores e revisores. Com isso, ele busca demonstrar que a produção textual passou por diferentes etapas, técnicas e intervenções humanas que acabam por criar sucessivos textos de um “mesmo” trabalho, ou seja, ao passar pelas mãos de outros sujeitos, o texto acabou ganhando sentidos diferentes daquele produzido originalmente por Miguel de Cervantes (CHARTIER, 2002, p. 40).

---

<sup>40</sup> A revisão de literatura apresentada no capítulo anterior demonstra que em 15 dos 30 trabalhos identificados tratam do impacto da ação das editoras na produção de livros didáticos.

<sup>41</sup> Título de uma obra do autor datada de 1994.

Assim, entendemos que, para esse historiador, o importante na história dos livros e da produção escrita não é compreender a concepção inicial da obra ou o produto final, representados pelo escritor e pelo livro, sucessivamente. O sentido que Chartier busca construir é que existe um processo na escrita de uma obra que envolve diferentes atores na publicação, e que esses sujeitos podem atribuir outros sentidos aos textos. Andrade (2003, p. 76) também nos ajuda a compreender esse tipo de intervenção sobre a obra ao defender, baseada nos referenciais de Chartier e Certeau, que é dentro do espaço editorial que se constrói o lugar do autor. Esse lugar, para ela, é entendido como o conjunto de condições socioculturais que circundam e delimitam em um espaço no mundo, e esse espaço, para o autor, é dentro da editora.

As pesquisas que visavam investigar a participação das editoras como um fator importante para compreender o universo dos livros didáticos no Brasil começaram a ganhar força na década de 1990. Apresentamos essa ideia através do trabalho de três pesquisadores reconhecidos na área do ensino de História<sup>42</sup>:

a) **Circe Bittencourt** com sua tese “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” defendida em 1993 na Universidade de São Paulo (USP) que gerou a obra “Livro didático e saber escolar 1810-1910” publicada pela Editora Autêntica em 2008 e outros trabalhos relacionados ao tema como o artigo “Autores e editores de compêndios e livros didáticos” (2004) e o capítulo de livro “Uma história do material didático” (2012);

b) **Kazumi Munakata** na sua tese “Produzindo livros didáticos e paradidáticos” defendida no ano de 1997 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que continuou a ser desenvolvida através de outros trabalhos como “Dois manuais de História para professores: histórias de sua produção” (2004), “Devem ser os livros didáticos condenados?” (2009), “O livro didático como mercadoria” (2012), “O livro didático como indício da cultura escolar” (2016b) e “Os autores de livros didáticos na virada do século” (2016a);

c) **Décio Gatti Jr** que defendeu a tese intitulada “Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias” em 1998, também pela PUC-SP, que resultou na obra “A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)”, publicada pela Edusc em 2004 e desenvolveu outros trabalhos como “A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)” (2004a), “Massificação do Ensino Escolar e Livro Didático de

---

<sup>42</sup> Os três autores desenvolveram seus trabalhos com foco no livro didático de História, mas têm sido apropriados em pesquisas de outras áreas de conhecimento.

História no Brasil: dos anos sessenta aos nossos dias” (2004b) e “Estado, Currículo e Livro Didático de História no Brasil (1988-2007)” (2007).

É importante destacar que a produção desses três pesquisadores se situa historicamente no mesmo tempo, na década de 1990, quando, como consequência do processo de redemocratização do país, o ensino de História se constituía como problema e se intensificaram as políticas de controle e qualidade sobre o conhecimento histórico escolar. Exemplo disso é a consolidação do PNLD em 1995, por meio do qual técnicos e professores universitários avaliam livros didáticos, ou seja, essas discussões se dão em um momento de incertezas, levando o lugar de produção desse tipo de material ser repensado a fim de se adaptar às novas exigências políticas. Hoje, quase 20 anos depois da publicação do primeiro Guia do PNLD com o resultado das avaliações, compreendemos que essa relação de autoria envolvendo o escritor e a editora se ajustou diante desse desafio, passando por mudanças e permanências para se manter no mercado livresco.

A tese de Bittencourt é reconhecida por pesquisadores como uma das principais referências sobre a história do livro didático, sendo aproveitada para pensar além do ensino de História. Trata sobre a historiografia dos manuais escolares brasileiros de História, entre 1810 e 1910, com um tipo de abordagem que vai por outro caminho em relação às pesquisas que valorizavam/criticavam o caráter ideológico do livro didático, os erros e preconceitos nele presentes. Sem emitir valores sobre as obras didáticas, a autora passa a considerar a ideologia como um elemento constituinte desse material, mas defende que o que define um livro didático é a maneira como seu leitor se apropria dele, uma prática que se modifica ao longo dos tempos. Inserida em um período em que a democracia voltava a vigorar no país, Bittencourt nos convida a ter outro olhar sobre o livro didático como um produto contextualizado dentro de seu tempo e lugar. Roger Chartier é um de seus principais referenciais teóricos, contribuindo para o desenvolvimento de uma abordagem sobre as práticas de leitura e escrita.

A contribuição deste trabalho para a reflexão sobre o *lugar de autoria* é sua concepção sobre o livro didático como um objeto cultural ligado a relações de poder. A autora analisa como diferentes formas de poder se fazem presentes na produção, distribuição e consumo desse material. Esse poder é caracterizado em quatro aspectos ao longo de sua narrativa (BITTENCOURT, 2008): i) o papel do Estado que exerce vigilância e controle na elaboração dos textos escolares; ii) o poder editorial que investe na qualidade desses materiais e que atua

numa relação de dependência com o Estado; iii) o poder da Igreja Católica que, junto com o Estado, disputam valores ideológicos; e iv) o poder social que circula e perpassa a produção de livros didáticos influenciando na função que vem a assumir.

Outro aspecto importante levantado por Bittencourt é a relação dos autores das primeiras obras didáticas do país com os interesses das editoras. A escolha de sujeitos ligados a instituições de grande reconhecimento, como o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II, torna-se um fator estratégico a fim de legitimar as obras através de nomes consagrados com grande reconhecimento social.

As outras duas obras que se configuram em pesquisas sobre a relação entre as editoras e a produção do conhecimento histórico escolar são as de Kazumi Munakata (1997) e Décio Gatti Jr (1998). Esses trabalhos se assemelham na escolha do recorte temporal, mais contemporâneo, e no caminho metodológico, através de entrevistas com autores e editores. Esse outro tipo de abordagem contribui ao trazer diretamente o discurso que vem do lugar de produção de livros didáticos.

Munakata possui como foco a prática de agentes na produção de livros didáticos e paradidáticos. Essa questão de pesquisa emerge principalmente quando o pesquisador cita um fato polêmico que envolveu uma situação de plágio de livros didáticos de diferentes autores pertencentes a uma mesma editora, caso também destacado por Décio Gatti Jr. A investigação sobre o ocorrido revelou que o erro foi cometido durante o processo editorial dos livros, em que a mesma editora acabou misturando o material de autores de dois projetos de coleções didáticas diferentes.

A confusão gerada alerta o pesquisador sobre o processo de produção de livros didáticos que tem tomado estratégias visando o lucro, mas, por outro lado, tem deixado a qualidade. Esse processo envolve uma diversidade de agentes para além do autor, que tomam decisões e ações efetivas como o editor, redator, críticos e mídia que estabelecem relações entre si, constituindo um circuito de produção, distribuição e divulgação da mercadoria.

Para Munakata (1997), a constituição do livro didático é realizada por etapas que se iniciam nas mãos do escritor, passa pelo editor, impressor, distribuidor, vendedor até chegar ao leitor. Assim como Bittencourt, o autor se apoia nas ideias de Chartier para destacar o poder das editoras na transformação do texto original, tentando sempre respeitar a personalidade do autor. Para Chartier (1994, p. 17), um texto é dotado de significação somente quando encontra

sua forma material ao se adequar aos leitores. Assim, afirma que quem escreve um livro não é o autor, mas o editor que o torna possível de ser lido.

Partindo do questionamento sobre quem são os autores de livros didáticos, quais são seus métodos de trabalho e como se submetem aos editores, Munakata (1997) destaca como o mercado editorial tem crescido em meio a um negócio que se tornou lucrativo. Esse atrativo acabou levando muitos professores a abandonarem a sala de aula para se dedicarem a atuar como escritores de obras didáticas. Além disso, é ressaltada a relação das editoras com o Estado por ser o principal comprador de livros didáticos, e o papel da mídia, que impulsiona esse mercado.

Esse novo cenário que cresceu na década de 1990 levou às mudanças no sistema de produção de um livro, destacando as diversas funções e responsabilidades editoriais que, apesar de variar em denominações e organogramas de acordo com a especificidade de cada editora, apresenta um padrão mais ou menos constante, como pôde ser constatado a partir das entrevistas realizadas por Munakata. Podemos destacar como exemplo a função desempenhada pelo copidesque, que é responsável por dar uma nova redação ao texto de forma mais simples (revisão ortográfica, gramatical, adequar ao padrão editorial) ou de forma mais drástica, interferindo no estilo e conteúdo da obra, alterando também nos sentidos transmitidos, como Chartier quis demonstrar com a análise sobre a obra “Dom Quixote”.

Com tudo isso, Munakata e Chartier querem demonstrar que o texto originalmente escrito por um autor não é automaticamente impresso e transformado em livro, mas que há um grande processo e muitas transformações até se chegar ao produto final. Então, para que serve o autor? É a esse tipo de questionamento que esses trabalhos nos levam ao refletir ao constatar o poder de intervenção das editoras na produção de um livro, diminuindo cada vez mais a autonomia do autor. Esse poder tem se mostrado através das inovações, a preocupação com as políticas públicas, o compromisso com a educação, a elaboração de exercícios de verificação de aprendizagem que tenham um real valor para a educação e o conhecimento sobre as expectativas do público alvo (professores e alunos).

Um dos pontos destacados na pesquisa de Munakata é a relação entre autor e editor que, a partir das palavras dos entrevistados, podemos concluir que se constitui de diversas formas: por recrutamento da editora, por procura do autor ou por projetos editoriais. Diante dessa tomada de poder na produção de livros didáticos, o que a editora busca em um autor?

Essa difícil relação entre autor e editor tem feito surgir uma conscientização problematizante sobre a produção de livros didáticos. Quem são esses sujeitos que ocupam o lugar de produção? Tem sido constatada uma profissionalização crescente dos sujeitos que assumem essa função (MUNAKATA, 2016a), deixando de ser um espaço de aventureiros ou amadores que gostam de escrever sobre a História. A complexidade da produção de livros didáticos tem exigido a dedicação exclusiva para esse ofício e o envolvimento cada vez maior de profissionais especializados nos procedimentos de editoração.

Por fim, a pesquisa de Décio Gatti Jr (2004a) nos leva a refletir sobre as mudanças nos livros didáticos no final do século XX ligadas a fatores econômicos, políticos e sociais, pelo crescimento da extensão da educação básica e pela democratização do ensino. O autor identifica três mudanças pelas quais esse tipo de material tem passado: i) do modo de produção de uma autoria individual para uma equipe técnica; ii) da produção artesanal para o universo da indústria editorial; e iii) livros que eram produzidos para uma elite passam a ter um perfil voltado para uma escola das massas.

A partir do período da redemocratização brasileira, começa a haver uma maior preocupação com a qualidade dos livros, institucionalizando-se sistemas de avaliação como o PNLD, como dito anteriormente. Essas modificações fazem aumentar a concorrência entre as editoras didáticas que passam a buscar melhores recursos e uma equipe mais capacitada e especializada para cumprir as novas exigências políticas e sociais.

O discurso dos autores entrevistados por Gatti Jr demonstra como tem sido a adaptação da produção didática com uma maior interferência dos editores, com quem passam a trabalhar de forma conjunta. A nova configuração dos livros didáticos passa a ser ditada pelo Estado e pelas editoras, mudando no padrão desses manuais em formato, divisões e tipos de exercícios pré-estabelecidos pelo mercado consumidor.

A tomada de poder pelas editoras na década de 1990, visando o aumento da lucratividade, faz com que a produção de livros seja composta por uma equipe de sujeitos que exercem diferentes funções e controle sobre os originais a fim de dar uma unidade em toda coleção didática. A escolha do autor também passa por modificações, admitindo-se sujeitos com maior especialização acadêmica e com grande experiência em sala de aula. Em alguns casos, são contratados profissionais que produzem sob a assinatura do nome de um autor consolidado ou passam a optar por obras produzidas em coautoria a fim de agilizar o trabalho (GATTI JR, 2004a).

Assim, compreendemos que o *lugar de autoria* passa a ganhar um caráter mais técnico e difuso, com sujeitos que participam não só da produção, mas da divulgação, revisão e atualização da obra, seguindo as exigências do mercado didático. Para compreender esse outro lado do processo de produção de livros, Gatti Jr também entrevista editores<sup>43</sup> que relatam sobre as estratégias para atingir diferentes tipos de público, a falta de valorização do trabalho editorial e o grande desenvolvimento nesse ramo nos últimos anos.

As três pesquisas que aqui destacamos (Bittencourt, Munakata e Gatti Jr), demonstram como as editoras têm se inserido cada vez mais no processo da produção dos livros didáticos. E nos alertam: até onde vai essa intervenção? Ao que tudo indica, a relação dos autores com os editores vem se ajustando de acordo com as demandas dos novos tempos. Se antes o papel da editora era visto como parte externa do processo produtivo com a função de impressão e distribuição, hoje, vem se estabelecendo uma relação de parceria entre autor e editor. É uma relação muito instável, ora profissional, ora com conflitos, moldado pelo mercado consumidor e pelas políticas públicas.

A fim de evitar embates nessa relação, as editoras têm sido cada vez mais exigentes na escolha de seus autores para evitar a produção de livros mal avaliados e conduzir uma produção com propostas pedagógicas de acordo com critérios governamentais (MUNAKATA, 1997; GATTI JR, 2004a; CASSIANO, 2013). Os editores querem exercer seu poder no processo de produção, enquanto os autores têm se restringido a seguir suas recomendações. Devido a esse controle, somado às exigências das políticas públicas e do público alvo, editores revelam que tem sido difícil encontrar autores que queiram escrever livros (TEIXEIRA, 2012). O que constituiria um “bom” e um “mau” autor aos olhos dos editores?<sup>44</sup>

Fica claro que a autonomia do autor deve ser problematizada frente ao poder editorial. De acordo com Souza (1996), a autoridade do autor é validada mediante o reconhecimento da editora. Assim, se o projeto do escritor não for adotado por alguma editora para ser publicado, ele é deslegitimado como uma obra didática. Seguindo na sua argumentação, Souza diz que “o autor do livro é destituído de sua autonomia, pois, para existir no interior do aparato

---

<sup>43</sup> Os editores entrevistados foram José Lino Fruet e Alexandre Faccioli da editora Saraiva, José Orlando Cunha da editora Lê e João Guizzo da editora Ática.

<sup>44</sup> Em entrevista cedida a Munakata (1997, p. 133), o editor Lizânias diz que o bom autor é aquele que apresenta um trabalho original, que se diferencia das demais obras que estão presentes no mercado editorial, mas ao mesmo tempo saiba trabalhar com as interferências editoriais. Já o mau autor é configurado como aquele que produz algo muito próximo com o que já foi publicado e que não participa das relações editoriais. Será que é realmente assim?

editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o “lugar” que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões” (SOUZA, 1996, p. 59).

Essa ocupação da editora do *lugar de autoria* faz com que o escritor, entendido como o primeiro autor da obra, aos poucos vá perdendo a exclusividade sobre a “função autor”. Ao seguir os padrões estabelecidos pela editora que se mostra como autoridade, determinando o perfil da obra, as marcas da presença de um único sujeito vão desaparecendo para dar lugar de protagonismo ao próprio livro. A identidade que se busca estabelecer não é mais de uma obra ligada a um nome, mas o próprio título da obra, garantido pelo nome da editora, deve ser capaz de dizer sobre o perfil e qualidade do livro. A imagem do escritor acaba se perdendo, difundindo-se à imagem da editora, dissipando a “função-autor”.

Souza problematiza essa presença do autor no texto dizendo que existe uma “ilusão de autoria” (ibidem, p. 59) ao compreender que a autonomia do autor é dispersa e moldada pelo aparato editorial que ganha legitimidade no lugar do autor por gozar de prestígio e sucesso no mercado de livros didáticos. O lugar e a função do sujeito escritor mudam, passando a fazer “concessões” para ser reconhecido como autor.

Silvia Panazzo, uma das autoras entrevistadas nesta pesquisa, dá o seu depoimento sobre o processo de produção do livro didático junto com o poder de intervenção da editora:

“Então eles [o grupo editorial] nos convidaram, porque já tinham trabalhado com a gente. Havia a ideia de fazer um projeto de sexto ao nono ano com várias disciplinas, com algumas características em comum e essa equipe achou que a gente conseguiria transitar bem dentro daquela proposta. Então, (...) já havia uma concepção de coleção. Então isso é uma outra coisa também, a gente é autor até um ponto, nem sempre a gente é 100% autor de tudo o que está dentro da obra. Então, no caso do ‘Jornadas’<sup>45</sup> [Jornadas.hist], algumas seções, por exemplo, nos foram encomendadas: ‘Olha, precisa ter isso aqui porque uma seção com esse perfil também vai ter em Geografia, em Língua Portuguesa, em Matemática e etc.’ Então a gente trabalha de acordo com essas premissas.” (PANAZZO, 2017)

O caso de Panazzo, que já era autora de uma coleção de livros didáticos em outra editora, quando há a mudança à convite do grupo editorial Saraiva, ela e sua coautora Maria Luísa Vaz enfrentam o desafio de produzir uma obra dentro dos padrões estabelecidos pelo projeto já existente. Ou seja, a proposta do perfil da obra didática foi elaborada pela editora, seguindo um padrão de projeto com outras disciplinas. A prática de Panazzo como autora foi limitada ao dever cumprir determinadas exigências que estabeleceria um padrão com as obras das demais disciplinas.

---

<sup>45</sup> Trata-se da coleção de livros didáticos de História do Ensino Fundamental, anos finais, intitulada “Jornadas.hist – História”, de autoria de Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo, publicada pela editora Saraiva.



Assim, ao controlar a atuação dos autores, as editoras acabam intervindo na produção de livros didáticos de formas direta (modificando no texto) e indireta (propondo uma forma de composição do livro), se relacionando com o que Chartier (2001, apud Teixeira, 2012) denominou como *mise en texte e mise en livre*.

“(...) os procedimentos de elaboração de texto são constituídos pelo conjunto de procedimentos retóricos, dos comandos que são dados ao leitor, dos meios pelos quais o texto é construído, dos elementos que devem conduzir à convicção ou ao prazer. Existem, de outra parte, os procedimentos de compor em livro, que podem apropriar-se diferentemente do mesmo texto. Eles variam historicamente e também em função de projetos editoriais que visam a usos ou leituras diferentes. Portanto, sobre um mesmo texto, que tem suas próprias regras de elaboração, os procedimentos de se compor em livro podem variar de maneira extremamente acentuada. A pergunta histórica deve atuar justamente sobre esses dois registros. Um remete para o lado da análise e da pragmática dos textos, da análise das formas retóricas, do estudo literário. O outro remete para um saber mais técnico, o da história do livro, da bibliografia material, da história da tipografia. Creio que de seu cruzamento poderá nascer uma reinterrogação do objeto-livro [...]” (CHARTIER, 2001, p. 251-252, apud TEIXEIRA, 2012).

A partir da leitura dos trabalhos das pesquisas levantadas no capítulo anterior que destacam a atuação das editoras na produção de livros didáticos, foi possível identificar os seguintes tipos de intervenções das editoras nas obras relatados pelos pesquisadores:

- atendendo demandas do público alvo e mercado consumidor (TEIXEIRA, 2012);
- instituindo de parâmetros pedagógicos (ANDRADE, 2003; TEIXEIRA, 2012);
- mudando no texto original, reescrevendo-o, mas mantendo a personalidade do autor (MUNAKATA, 1997; FERRARO, 2011);
- realizando processos de didatização (TEIXEIRA, 2012);
- influenciando ideologicamente através da voz social do editor e sua equipe (TEIXEIRA, 2012).

Assim, as editoras têm assumido cada vez mais a responsabilidade sobre a produção de uma obra para que obtenha sucesso através de inovações e estratégias de produção por conhecer o mercado consumidor. Inclusive, para garantir a lucratividade mediante um público diverso, sendo difícil conquistar a todos de uma única forma, as editoras têm investido na produção de diferentes tipos de coleções para um mesmo nível de ensino, publicando obras mais voltadas para as exigências do PNLD a fim de serem aprovadas e obras que possuem mais o perfil que responde às demandas da escola privada. Lembremos que os autores entrevistados nesta pesquisa pertencem à mesma editora e publicam para o mesmo nível de ensino de uma mesma

disciplina. O que poderia se caracterizar como uma relação de concorrência, percebemos se tratar de um investimento da editora a fim de garantir as vendas para diferentes públicos.

### 2.2.1 Do autor aos oligopólios editoriais: os diversos sujeitos no *lugar de autoria*

Começamos a entender a importância do papel editorial na produção didática quando problematizamos a ação do escritor. Quando este primeiro sujeito é responsabilizado por uma obra, buscamos marcas de sua presença, a “alma” que habita num texto. No trabalho de Teixeira (2012, p. 81) que aborda sobre o papel do editor na produção de livros didáticos de Língua Portuguesa, um dos representantes das editoras entrevistado define essa presença do autor em uma obra didática como uma “alma”, porque é aquele que dá uma segurança sobre as opções metodológicas que são reconhecidas por outros educadores. Entendemos essa imagem da alma como uma forma de ilustrar a importância do autor em uma obra porque é aquele que dá a vida a uma ideia.

Ao trazer essa imagem dual entre o corpo e a alma, não é nosso objetivo personificar a autoria, mas indicar que o livro didático como produto – o corpo – necessita de um sentido produzido – a alma. Esse corpo, que permite a alma se manifestar, não se constrói de forma espontânea e isolada. Um autor, em seu momento de escrita, passa por uma série de dificuldades e desafios que não consegue resolver sozinho e necessita da ação de outros para concretizar seu objetivo.

Há muitos desafios enfrentados ao produzir esse tipo de obra como os compromissos com as políticas públicas, as demandas dos movimentos sociais, as renovações dos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, as diferentes abordagens que o professor faz da obra e as diferentes necessidades dos alunos. E no meio disso tudo, o autor ainda precisa se fazer reconhecer na obra, apresentar algo novo que não seja igual às outras produções do mesmo gênero, para que possa se destacar, como afirmou o autor de livros didáticos e presidente da ABRALE em 1996, Luiz Imenes na tese de Munakata.

“(…) Dá muito trabalho para você se reconhecer na obra, e outra: acho que para o autor se reconhecer na obra é preciso de fato que seja uma obra, está certo? É preciso que ela tenha algo de novo, que tenha uma proposta, que tenha uma continuação. Se é mais uma, se é para fazer mais uma.... bom, então, eu não vou me reconhecer nunca, porque é igual àquelas que já existem. São erros também que se cometem com frequência.” (MUNAKATA, 1997, p. 170. Trecho de entrevista com Luiz Imenes)

Não negamos o conhecimento e a capacidade de um autor de livros didáticos. Suas experiências e conhecimentos são importantes, mas não são os únicos elementos necessários para produzir uma boa obra didática. Para desempenhar a função de autoria de livros didáticos não basta ter conhecimentos da história ensinada. Escrever um livro didático de História não é a mesma coisa que dar uma aula de História.

O processo da escrita é objeto de nossa atenção, pois compreendemos que o escritor de livro didático não age sozinho. Além do relacionamento com outros textos e modalidades da linguagem que o sujeito mobiliza (OLIVEIRA, 2007), há uma pluralidade de operações que um texto passa até ser publicado. Chartier (2012) diz que autores não escrevem livros, nem os seus próprios, demonstrando a existência dessas operações e decisões, habilidades e técnicas que fogem das mãos do escritor.

É através dessa mobilização de pessoas, lugares e operações que o texto, originalmente redigido pelo escritor, encontra meios de circulação desde sua composição até o momento da revisão. Eles são apreendidos, manejados e compreendidos para serem transformados em objetos de consumo (ANDRADE, 2003). A obra, que originalmente atribuíamos somente a um indivíduo, passa a ser compreendida como uma produção coletiva, resultado de negociações nas transações instáveis e sempre renovadas, perpetuando uma identidade através de várias formas de transmissão e representação. O texto passa por muitas operações até se tornar um livro. Os escritores representam a “alma” através dos sentidos produzidos e atribuídos e os editores são aqueles que permitem a criação de um “corpo”, o objeto de consumo. Esses aspectos nos demonstram como a concepção e o processo de elaboração de um livro didático é uma tarefa complexa principalmente porque se trata de um produto que possui um valor cultural, mobiliza capacidades individuais, possui uma concepção de mundo, dialoga com pesquisas de áreas específicas de conhecimento, opta por metodologias de ensino-aprendizagem (BEZERRA, LUCA, 2006), ou seja, possui um poder estratégico para o ensino ao produzir sentidos.

A relação entre autor e editor merece nossa atenção a fim de compreender como acontece atualmente a produção de livros didáticos. Quem predomina nesse jogo? As vontades e a originalidade do autor ou a experiência técnica das editoras com o mercado consumidor? A disputa de poder entre esses dois sujeitos torna cada vez mais difícil definir onde reside o lugar da autoria.

Com a criação do PNLD, a relação entre autores e editores se tornou cada vez mais complexa devido aos retornos financeiros que envolvem o mercado de livro didático. A fim de agilizar a criação de uma obra, o *lugar de autoria* foi se tornando cada vez mais fragmentado, conferindo poderes a outros sujeitos reconhecidos socialmente como colaboradores. O autor depende do editor em vários momentos, desde a aceitação da obra para publicação, em todo o processo de transformação do manuscrito em objeto de leitura até a inserção no mercado (BITTENCOURT, 2004, p. 470).

Cada um desses sujeitos adquirem funções específicas na produção do livro didático. Essa interferência acaba aumentando a distância entre o manuscrito (elaborado pelo escritor) e a obra final que é oferecida aos leitores, o que Chartier (1998, 2014) diferencia entre produção de texto e produção de livro. Começa assim um jogo de interesses em que a editora passa a atuar junto ao autor influenciando na criação de novos sentidos em um trabalho de várias mãos e várias cabeças. Segundo Chartier (2014. 15-16), os poderes que circulam a produção de uma palavra impressa podem ser abertos a possibilidades de intervenção técnica e de uma construção social e cultural. Nesse caso, o lugar editorial tem seu poder ampliado por meio de negociações (nem sempre destituídas de conflitos e diferenças de opiniões) que buscam manter uma autoridade da obra.

Essas negociações abarcam diferentes atores que estão envolvidos nesse processo de publicação dos textos e que acabam também por produzir sentidos que serão transmitidos. Assim, não podemos analisar as relações de autoria de um livro didático sem considerar o produto final pronto, porque este representa um conjunto de pressupostos, escolhas, objetivos e didatizações. Um livro didático não é só texto e conteúdo, mas é uma ideia, um projeto realizado em conjunto (TEIXEIRA, 2012). Mas até onde há esse poder de intervenção desses outros sujeitos envolvidos na produção da obra? Suas decisões podem ir contra as concepções originais do escritor?

Assim, é preciso reconhecer que os livros didáticos são produtos de uma relação primeiramente entre o autor e o editor, uma relação muitas vezes difícil e que exige cuidados de ambas as partes. Os relatos dos autores entrevistados nesta pesquisa demonstram que essa relação pode se estabelecer de diferentes formas, ora com um maior protagonismo do escritor que busca um lugar para publicação de seu trabalho, ora por iniciativa da editora que recruta profissionais com talentos para produzir algo direcionado de acordo com seus objetivos. Vimos no item anterior que, no caso de Silvia Panazzo, a autora precisou elaborar, junto com

sua parceira, uma obra que respeitasse os modelos estabelecidos pela editora. O caso de Gilberto Cotrim, que trabalha para a mesma editora, demonstra uma relação diferente:

“Então, quando mando meus originais, eu mando com todas as partes que pertencem a um livro, desde a carta de introdução à sequência do texto, o sumário do texto, a iconografia sou eu que escolho, as legendas que fazem parte... às vezes, eu “tô” dando um recado na legenda, toda aquela custódia, eu faço tudo. Eu trabalho com a minha filha, minha filha me ajuda, então além dos meus coautores, né? Mas o meu coautor também é muito bom hoje com informática, a gente já entra no banco, já “tô mandando tal”. Então você tem que cuidar de tudo. Tem autores que não cuidam de tudo não, tem autores que, por exemplo, todas as capas do meu livro, até o presente o momento, sou eu que escolho.

(...)

Eu diria o seguinte, olha, toda relação profissional, ela vai dar autonomia à uma parte ou outra dependendo do peso que essas pessoas tem no jogo. Como você disse, eu sou um autor, eu nasci dentro de uma editora, desde menino, eu conheço muito o lado do editor, eu conheço o lado do autor, e, graças a Deus, eu sou uma pessoa que tem uma certa autonomia como autor, respeitam, há muitos anos, respeitam o que eu faço, meus livros não passam por leituras críticas ou pareceristas, essa coisa toda, há muitos anos não passam e o editor me dá realmente autonomia pra falar. Evidentemente, tem um diálogo, às vezes pode ter um diálogo um pouco mais áspero, ou ele reclamando que eu deveria desenvolver mais um assunto, geralmente o editor, ele tem uma mania de dizer assim: "você tinha que falar mais sobre tal coisa, essa é uma das...", "fale mais sobre tal coisa", "fale mais sobre os persas", "fale mais sobre..", "acho que você não falou tanto sobre hebreus", "você não falou..." essas coisas, é infinito o que falar. E eu, de um modo geral, eu argumento, eu falo: "olha, eu fiz uma escolha, eu acho que não tinha que falar mais" e a minha vontade prevalece porque juridicamente prevalece. Agora, um autor novo, ele faz um contrato como o meu, um contrato de edição, você olha os padrões dos contratos. Tem editor que, às vezes, por exemplo, eu recentemente vi um editor assim, ele dizia assim que o título do livro quem tem que dar é a editora, que o autor não sabe dar título, que a capa é o editor que tem que escolher.

A: A editora que dá um projeto já semi-pronto.

G: É, ou então interfere demais no original. No meu caso, não tem isso, eu não assino essas coisas. Eu acho que eu sou o autor do livro da capa. Eu escrevo um livro, "Historiar" vamos dizer, né? E aí, vamos dizer, eu pego um maluco lá e ele me coloca um bandeirante dando tiro num índio porque acha que tá bonito aquilo. Você acha que eu vou dizer que aquilo tá bom? Eu acho que a capa tem que dizer um pouco daquilo que tem o conteúdo, se aquilo é incoerente, já teve, eu não tô inventando esse exemplo, um artista inclusive fez uma capa, sei lá, do ponto de vista de pintura estava muito boa, era um bandeirante dando um tiro, eu falei: "Mas isso, que é isso? Isso não tem nada a ver, meu livro não fala disso, não fala de bandeirante. Bandeirante, pra mim, é um despovoador do sertão. Isso não tem nada a ver". Então, se você deixar uma pessoa do departamento de arte botar uma iconografia na capa do teu livro, ele vai colocar um pergaminho, sabe aquelas coisas assim que História é velharia, é capaz de botar uma ampolheta pra reforçar esse estereótipo de que História é coisa passada... Falar “Porque não põe um relógio digital?”. É umas coisas assim, tudo aquilo que a gente luta pra mostrar que História é vida, que História faz parte, que você tem que se inserir na História, às vezes ele tem um estereótipo de História...” (COTRIM, 2017)

O contexto em que Cotrim atua, demonstra uma relação diferente desse *lugar de autoria*. Há uma maior autonomia do escritor, em diálogo com sua equipe interna – filha e coautores, na tomada de decisões sobre o livro. Cotrim trabalha para a editora Saraiva desde o final da

década de 1970, na área musical, e da década de 1980, com a disciplina História. Podemos compreender que existe uma longa trajetória da relação do autor com a editora. Já Panazzo, passou a atuar nesta editora a partir do PNL D de 2014, depois de atuar em duas outras empresas (Quinteto e FTD), onde a configuração do *lugar de autoria* já passava por modificações com o impacto das políticas avaliativas. A diferença de poder de atuação do escritor expressa como o *lugar de autoria* é algo que se constitui na especificidade daquela relação.

A escolha do título da obra, como foi comentado por Cotrim, expressa esses diferentes níveis de autonomia. A coleção de livros didáticos de Silvia Panazzo se chama “Jornadas.hist”, nome que se relaciona com as obras de outras disciplinas: “Jornadas.mat”, “Jornadas.geo”, “Jornadas.port”... Esse caráter mostra a padronização de uma proposta educacional que perpassa por todas as áreas de conhecimento.

A: Mas essa tua especialização nas tecnologias... já foi possível você pensar nisso que você aprendeu, essa sua experiência para a produção, reverteu em alguma mudança no seu livro? Inclusive o título do livro que é "Jornadas.hist", remete à questão tecnológica

S: Mas o título, pra ser sincera com você, não é nosso. O título é da editora.

A: Acho que é o projeto, não é?

S: É um projeto, isso mesmo, então eles lançaram. A primeira produção nossa que foi o "Navegando pela História", *esse título era nosso*, mas a gente não levou para a outra editora e quando a gente mudou de editora, o "Jornadas" foi publicado pela Saraiva.” (PANAZZO, 2017, grifo nosso)

Repare que quando a autora se refere à obra anterior, ela expressa um valor de propriedade do título adotado, ou seja, a criação da proposta do “Navegando pela História” expressa uma maior autonomia das escritoras naquela ocasião. Já, quando há a mudança de editora, a escolha do título escapa de sua autonomia por se tratar de um projeto pré-estabelecido. No caso do “Jornadas.hist”, a editora exerce mais fortemente o valor da “função autor”. Entendemos que um mesmo sujeito como escritor, no caso Silvia Panazzo, pode fazer parte de um *lugar de autoria*, mas exercendo diferentes níveis de poder, o que confirma a especificidade de tempo e espaço desse lugar.

A escolha do título da obra de Cotrim, demonstra uma maior apropriação do escritor sobre a obra em que os sentidos sobre o conhecimento histórico escolar a ser transmitidos começam a ser expressos pela forma como se nomeia o livro:

“Ah, o nome da minha obra, eu tenho uma obra chamada "Historiar". Uma obra, um nome que eu achei interessante de um verbo pouco conjugado, existe na língua

portuguesa, mas eu falei "historiar", a gente tem que historiar. Então eu coloquei esse título e fiz isso. O "História Global" também, e tem uma história, por que "História Global"? Quando eu escrevi esse livro, esse processo de globalização não existia. Quer dizer, existia historicamente desde as navegações já tinha algum tipo de globalização, mas não tinha essa palavra, ela não era tão forte. E eu, na verdade, botei "História Global" porque eu quis fazer um volume único que entregava de alguma maneira, que trouxesse conteúdos de História do Brasil e da chamada História Geral que é uma história do Ocidente, aí eu falei: "Ah, vou fazer uma história global", e aos poucos eu fui integrando cada vez mais esse conteúdos para que..." (COTRIM, 2017)

Retomando o foco sobre a relação entre o autor e o editor, o conceito de editor surge na Roma Antiga consistindo no sujeito responsável por cuidar e multiplicar as cópias dos manuscritos originais dos autores de forma correta. Tratava-se da pessoa encarregada por organizar, selecionar, normalizar, revisar e supervisionar para a publicação os originais da obra (TEIXEIRA, 2012, p. 9). Hoje, quando pensamos na função do editor, ainda o entendemos como o sujeito que traz consigo essas responsabilidades, mas suas atribuições se tornaram mais complexas e divergentes. O editor representa um complexo de atividades editoriais que vai desde a edição até a distribuição de vendas, mas é também entendido como aquele que faz uma obra nascer, "dá à luz", confundindo-se, nesse aspecto, com a própria noção geral de autoria (ibidem, p. 11).

Assim, o editor<sup>46</sup> ganha um papel de destaque em nossa análise porque é o sujeito que mais se envolve na produção do livro. Todo o processo começa com ele que aprova os projetos submetidos pelo escritor e buscará a autorização dos diretores da empresa para que seja publicado. Dessa forma, ele precisa conciliar os interesses da editora em relação ao orçamento, demandas do público alvo, adequação pedagógica com um produto que demonstre inovação no mercado livresco. Após aprovação, ele passa a acompanhar todas as etapas da edição do livro, da assinatura do contrato com o autor até a divulgação e distribuição nas escolas (ibidem, p. 11). Tudo isso ocorre dentro de um tempo estipulado para a publicação da obra. É importante que esse sujeito mantenha seu olhar para o futuro, pois a obra, produzida no presente, só será publicada de 2 a 4 anos depois, então o que se afirma hoje pode ser considerado ultrapassado ou pouco relevante para a época em que o livro for utilizado.

O lugar do editor não pode ser visto somente sob o aspecto comercial. Ele desempenha tanto um trabalho técnico de organização de seleção, formatação e venda quanto intelectual impedindo que o texto possua contradições, incoerências, fragmentações, construindo uma imagem de unidade da obra (HENGE, 2016, TEIXEIRA, 2012) e caracterizando a produção

---

<sup>46</sup> Considero aqui o editor como um empregado de uma empresa que possui a função de coordenar todo o processo de intervenção no livro didático que acontece enquanto ele está sendo preparado para ser publicado.

daquela editora. O editor não é um livreiro ou um impressor, trata-se de um autor, no sentido foucaultiano, porque adquire a função de trazer uma unidade ao texto.

Dentro de uma editora há vários núcleos de produção. Inclusive, nas grandes editoras, há diferentes núcleos de uma mesma área disciplinar, produzindo projetos diferentes que chegam a concorrer entre si. Há ainda de se levantar os casos em que contratam editores *freelancers*, como relata Teixeira (2012, p. 147) sobre esses sujeitos que atuam como assistentes de um editor principal, representando uma economia para as empresas já que evitam novas contratações por carteira assinada. Se há economia por um lado, por outro, acaba ocorrendo um acúmulo de funções na figura de um só editor que se torna responsável por coordenar uma equipe tão vasta e que transita com uma maior fluidez.

As estratégias tomadas a fim de alcançar o sucesso de seus livros demonstram a complexidade do papel do editor. Para dar conta desse jogo do mercado didático, torna-se necessário a intervenção de diferentes sujeitos na produção, como foi colocado anteriormente. A análise sobre a equipe editorial nos permite compreender que o trabalho exercido pelas editoras é metucioso, composto por várias etapas e trabalhadores que precisam ser dinâmicos, inovadores, polivalentes e que dominem recursos técnicos, linguísticos e de gestão, estando prontos para as contínuas transformações do mundo e a crescente competitividade dos mercados (ibidem).

A partir dos trabalhos de Munakata (1997), Gatti Jr (2004a) e Teixeira (2012), percebe-se que existe a presença não só do editor, mas de diversos sujeitos que estabelecem relações entre si que constituem as condições e o circuito de produção, distribuição e divulgação de uma mercadoria: editor, editor assistente, designer, diagramador, estagiário, redator, cartógrafo, iconógrafo, ilustrador, designer assistente, revisor, gerente editorial, diretor editorial, diretor do parque gráfico, diretor de logística, diretor comercial, superintendente, leitor técnico, leitor crítico, infografista, atendentes, mídia digital, internet, divulgador, marketing, produção gráfica, *freelancers*. Aproximadamente mais de 20 profissionais estão envolvidos na produção do livro didático na fase editorial.

São esses agentes que tomarão decisões e ações efetivas na produção dos livros didáticos. Assim, cabe ter um olhar mais atento para o universo das editoras não como um corpo homogêneo, mas composto por diversos membros que o permite funcionar. Munakata (1997) relata sobre a dificuldade de analisar as funções da equipe editorial, pois cada empresa nomeia



as funções ali desempenhadas de formas diferentes, além das diferenças das faixas salariais entre eles.

É importante perceber como a sintonia da equipe com os escritores favorece uma boa produção. Silvia Panazzo nos relata que quando migrou da editora FTD para a Saraiva, parte da equipe também foi trabalhar com a escritora. A relação entre a equipe e os escritores pode formar um ambiente de trocas que enriquece a produção das obras. Panazzo demonstra como esses encontros permitiram as escritoras ir além do que produziram:

“Olha, do ponto de vista pessoal, eu sempre tive excelente relacionamento com as equipes editoriais com as quais eu trabalhei. A gente conhece algumas situações de colegas que nem sempre é assim por "n" razões. Mas eu tive a sorte de manter sempre relacionamentos assim extremamente profissional, respeitoso e de muuuuito apoio. Pra você ter uma ideia, na reformulação do “Jornadas” que saiu agora no PNLD 2017, a nossa editora foi a mesma que editou 2014, se manteve em 2017, porque às vezes também as editoras tem vivenciado muita troca de equipes, mas a gente conseguiu, tivemos a sorte de manter. Em 2017, se uniu à nossa equipe uma outra pessoa que tinha mais experiência com Fundamental I, mas assim, foi muito bacana, ela tinha um olhar assim muito afinado ao nosso e foi uma pessoa que contribuiu muito com sugestões, com orientações pra textos, por exemplo, "ah, o que vocês acham de abordar esse texto dessa forma e não dessa?". Uma pessoa muito criativa, então foi um trabalho bem bacana. Foi tão bacana que, depois, nós fomos convidadas para produzir um novo material, para o Ensino Médio, na época também pela Saraiva e aí a diretora editorial falou assim pra mim: "olha, você fica à vontade de formar quem você quiser, chamar pro projeto... você tem carta branca pra chamar pra História e tal" e a primeira que me ocorreu, claro, minha parceira Maria Luiza já é automático, né? Mas a primeira pessoa que me ocorreu foi essa editora que é a Cristina Astolf e aí eu falei: "Cris, você sabe, a gente trabalhou tão bem, você entende tanto como a gente trabalha, tem um olhar tão afinado, você topa?" e aí ela topou, a gente começou a escrever um material, enfim, só que acabou não vingando e aí isso também entra nessa relação..." (PANAZZO, 2017)

Uma das partes importantes do processo editorial é quando a obra passa pelo setor de iconografia. Este setor é um dos mais complexos porque exige um diálogo com o sistema de codificação visual vigente que define os tipos de mídia, publicidade e artes visuais (MAUAD, 2007). Uma imagem que vai compor a obra deve ser associada a uma função no processo de ensino-aprendizagem e não estar ali presente somente como uma ilustração. Elas também representam um discurso, sendo assim, cada parte que compõe o livro é planejada e executada de forma profissional, aspecto que o escritor, ao escrever sua obra, pode não possuir domínio e necessita dessa troca com esses profissionais. Cotrim nos fala um pouco sobre essa relação do escritor com os profissionais da iconografia:

A: Eu ia perguntar, as imagens, é você que escolhe?

G: Eu escolho e eu mando as imagens. Hoje existem bancos de imagens etc e tal.

A: É que precisa dos direitos e a editora cuida dessa questão.

G: As editoras são muito cuidadosas e cautelosas em toda questão jurídica, direito de imagem etc e tal. Então existem bancos de imagens especializados em vários setores e eu, quando eu estou escrevendo, eu já começo a olhar, a achar "isso aqui podia ser, receber tal...", se você trabalha com arte, então você faz então "caramba, tal obra, renascimento, tal pintor ou então uma cena brasileira". Então eu faço as pesquisas no banco de imagens, eu sou um autor assim, como autor, na condição de autor, que eu me considero um pouco completo, eu percorro todo ciclo, eu mando um original bem arrumado, muito bem arrumado. Aí, evidentemente, por exemplo, você faz pesquisa iconográfica grande, aí quando chega, eu não compro imagens, eu indico, aí vem com aquela manchinha, aquela d'água, aí às vezes quando vai na hora da concretização da compra, aí o editor diz assim: "sabe aquela imagem que você indicou? Nós não conseguimos comprar" ou "ela já foi vendida", sei lá, "desapareceu do banco", "Estamos sugerindo estas, essa e essa", aí eu dou uma olhada naquela, digo: "ah, essa aqui tá boa", "gostei dessa". É tudo muito ideal." (COTRIM, 2017)

Podemos também lembrar o caso já relatado por Cotrim sobre a imagem de um bandeirante. Isso demonstra que deve existir um diálogo do escritor com todas as etapas editoriais para que não haja uma contradição daquilo que é dito com aquilo que é mostrado.

Além da iconografia, há vários setores que compõem a produção editorial de um livro didático. Os estudos realizados por Chartier (2014), Munakata (1997) e Teixeira (2012) nos permitiram traçar as seguintes etapas que levam em média de 2 a 4 anos para ser completadas (respeitando as diferenças que se apresentavam em cada pesquisa e compreendendo que muitas dessas etapas acontecem simultaneamente ou em momentos diferentes):

- 1º Avaliação dos projetos recebidos pela editora ou busca de autores para produção de originais;
- 2º Aprovação da obra original pelo editor;
- 3º Aprovação para publicação da obra pela presidência e setor financeiro;
- 3º Negociação dos direitos autorais com o escritor e assinatura do contrato;
- 4º Elaboração do projeto editorial: discussão de mudanças com o autor, estabelecimento de organização do livro como unidades e capítulos;
- 5º Revisão do texto original: aperfeiçoamento de forma, verificação de erros e incoerências, limpeza e correção gramática do conteúdo;
- 6º Leitura crítica realizada por professores atuantes da área. (em alguns casos, essa etapa era realizada antes da aprovação final do editor). O texto original incorpora apontamentos do editor e dos leitores;

7º *Briefing*: coleta de dados e informações sobre o público alvo (escola particular ou pública), nível de ensino, o que espera de um livro, pedidos do autor, prospecção do editor. Esse documento influenciará na produção de um projeto gráfico.

8º Departamento de arte: elaboração do projeto visual. Esse projeto gráfico pode influenciar no trabalho do autor e editor. Participam dessa etapa designers, projetistas, ilustradores e infografistas. Essa etapa consiste em várias idas e vindas com o autor e editor;

9º Edição e preparação do texto;

10º Departamento de arte: diagramação com adaptação do texto;

11º Departamento de arte: iconografia: equipe responsável passa a atuar em busca dos direitos autorais a fim de obter autorização do uso de imagens. O autor participa da escolha das imagens. Há casos em que a editora possui um banco de imagens com direitos já comprados;

12º Revisão: correção da padronização e revisão da gramática, fase também que consiste em muitas idas e vindas;

13º Fitolito: espelho da obra em que se verifica a adequação do texto ao original solicitado pelo autor. Pode-se sugerir a inserção de boxes, imagens, espaçamentos, destaques;

14º Prova final encaminhada ao autor;

15º Impressão

16º Divulgação e distribuição

Todas essas etapas são acompanhadas de perto pelo editor. Quanto à participação do escritor, varia em cada caso. De acordo com os discursos dos editores presentes nos trabalhos usados aqui como referência, há uma maior presença desse sujeito nas etapas de editoração, iconografia e revisão. Também é comum a participação de autores na divulgação da obra proferindo palestras para professores em vários lugares do país em nome da editora.

Mas para além do processo da editoração e da participação do escritor, há também a interferência de outros sujeitos na concepção de uma obra didática. Trata-se do público alvo como professores e alunos. É dos professores de quem depende a adoção ou não da obra. Não adianta um livro ter uma boa avaliação se não for adotado pelo professor. Gatti Jr (2004b, p. 32) vai afirmar que devido à importância dos professores no mercado didático, as editoras

investem mais em divulgar seus livros do que o Estado investe de fazer conhecer seus programas escolares. Propagandas de marketing, visita de autores nas escolas, encontros acadêmicos, eventos sociais fazem parte da estratégia das editoras para conquistarem os docentes.

Cabe perguntar até onde vai o poder de intervenção de cada um desses sujeitos envolvidos no processo editorial. Há aqueles que, em negociação com o editor e o escritor, possuem uma maior presença na obra modificando na redação, inserindo imagens, incorporando sugestões de críticos, adaptando de acordo com o público alvo. E há aqueles também que atuam de forma mais singela corrigindo erros gramaticais, buscando autorização do uso de imagens, realizando levantamento de dados, participando da impressão, indo divulgar a obra nas escolas. Pudemos perceber esses dois casos de intervenção com os autores entrevistados. Todos fazem parte do processo editorial, mas seriam todos eles autores da obra?

Entendendo que o conceito de autoria, baseada em Foucault, está ligado à modificação, organização e fixação de sentidos na obra, autores são aqueles que interferem na produção de sentidos. Esses sujeitos que atuam mais diretamente na obra - editor, redator, ilustrador e críticos – são, nesta concepção, também autores. A editora, como instituição heterogênea, se constitui como parte da autoria, como agente cultural, de um lado, e empresarial, de outro, representando um poder disciplinador que determina as regras naquele determinado contexto.

Como foi dito anteriormente, quem legitima a função de autoria é a editora, já que sem o seu investimento não há livro publicado, e sem obra como discurso pronunciado, não há autor. Assim, é importante perceber como essas grandes instituições vêm se organizando porque elas interferem sobre a prática de produção autoral.

Silvia Panazzo nos permite exemplificar esse poder de inferência das editoras de decidir sobre os percursos e estratégias de venda dos livros didáticos:

“Então, dentro do mercado editorial, sobretudo nas grandes editoras e nos grandes grupos, os autores têm vivido essa situação. Dentro do Grupo Somos, por exemplo, cinco coleções de História aprovadas no PNLD 19. Bom, cabe a quem criar o plano de negócios? Cabe à editora, não ao autor. Então a editora, junto com a parte administrativa, comercial de marketing cria as suas estratégias de divulgação, as suas apostas e tal. E o autor tem pouca inserção nisso, tem pouco poder de decisão, claro que tenta influenciar, marcar posição, mas ele tem pouco poder decisório. Então nesse PNLD 2017, por exemplo, nós percebemos claramente durante a própria campanha do PNLD que o “Jornadas História” foi deixado de lado pela editora. Então não houve uma estratégia, de fato, de divulgação da obra. Eles escolheram outras obras, aí vem aquela coisa também do mercado que a gente acha que é isso, porque acha que é aquilo, porque aqui tem mais nome ou menos nome, enfim... No caso específico aí, vou falar do meu pedaço, do “Jornadas História”, não

houve um investimento dentro daquilo que a editora Saraiva, como Saraiva apenas, em 2014, tinha feito no ano do lançamento do “Jornadas”, teve um resultado super bacana no PNLD por ser uma obra nova, então o que a gente imaginava era que isso crescesse e não cresceu. Na verdade, diminuiu bastante, foi absolutamente frustrante o desempenho do “Jornadas História” no PNLD 2017.

(...)

Então esse é um ponto novo que os autores têm enfrentado. Na minha situação, em especial, depois do resultado do PNLD que não foi muito bom e aí já olhando pro futuro, a editora nos fez uma proposta de manter o “Jornadas”, porque aí também cabe à editora, quem decide quais são os títulos que serão reformulados, títulos que já existem que serão reformulados ou títulos novos? Essa decisão, via de regra, parte da editora, não é do autor. O autor às vezes apresenta um projeto, mas a decisão, a palavra final, "ah, legal, nós vamos investir" ou então "nós vamos criar uma coisa nova com esse projeto" ou "não, isso aqui vamos adaptar aqui, muda um pouquinho ali, ele já entra numa coisa que já existia..." essa decisão é da equipe editorial. E a equipe editorial então, em relação ao “Jornadas História” disse que eles não (...) tinham interesse em manter o “Jornadas História” no PNLD e eles nos propuseram somente o mercado pro PNLD 2020. E aí também não nos interessou porque a gente acredita que o “Jornadas” possa ter... enfim, que ele é um material de qualidade que a gente gostaria que estivesse também na escola pública pro professor poder ter o acesso à ele, se vai escolher ou não, é outro papo. Mas que podia participar desse...” (PANAZZO, 2017)

Devido o baixo índice de adoção da coleção desta autora por falta de investimento em divulgação, a editora Saraiva propõe que a coleção “Jornadas.hist”, mesmo tendo sido aprovada no PNLD 2017, não concorra para o PNLD 2020, permanecendo somente como obra de venda para o mercado, podendo ser ainda adotado nas escolas particulares. A medida pode ser considerada como uma forma de economia para a editora porque a coleção não vendeu tanto no PNLD 2017, mas causa um impacto sobre as escritoras, que compreendem que existe uma relevância no trabalho que realizaram para a escola pública. E se isso não se concretiza, a função de ser autora, para Panazzo, não é totalmente contemplada.

Celia Cassiano (2013, 2017) tem apontado em sua pesquisa o papel das editoras no circuito de produção do livro didático tendo em vista a prosperidade desse tipo de mercado que constitui 50% das produções editoriais. Em um levantamento realizado entre os anos de 2005 e 2013, a pesquisadora constatou que 80% dos livros didáticos adquiridos pelas escolas pertencem às cinco grandes editoras: Ática, Saraiva, Scipione, Moderna e FTD, que foram se consolidando com a democratização do ensino após o período da ditadura militar.

Da década de 1970 a 1990, o cenário editorial brasileiro era composto basicamente de grupos familiares com suas histórias atreladas aos homens que as criaram. As que mais se destacavam eram a Saraiva, FTD, Cia Editora Nacional, Editora Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e IBEP. Todas, curiosamente, com sede em São Paulo. A única editora que não possuía origem nacional era a FTD que é francesa (CASSIANO, 2013). Essas editoras,

por outro lado, foram reconfiguradas a partir dos anos 2000, formando-se oligopólios que compraram pequenas e grandes editoras, dando um salto qualitativo, com exceção da Cia Editora Nacional.

Hoje, configura-se a formação de quatro grandes grupos editoriais: o grupo “Somos Educação”, composto pelo Grupo Saraiva (Saraiva, Atual, Formato, Renascer e Sistema de Ensino Agora e Ético) e pelo Grupo Abril (Abril Educação, Ática, Scipione e Sistema de Ensino Ser e Sistema de Ensino Anglo)<sup>47</sup>; o Grupo Santillana, composto pela Moderna, Salamandra, Santillana Espanhol, Selo Richmond, Sistema Uno de Ensino, Empresa de Avaliação Educacional Avalia e Editora Objetiva; o Grupo Marista que conta com a FTD, Quinteto e Sistema de Ensino Integra; e o Grupo Ibep, composta pela Cia. Editora Nacional, Conrad Editora, Base Editorial e Ibep Idiomas (CASSIANO, 2017; TEIXEIRA, 2012). O Grupo Positivo se destaca por ser uma grande empresa, porém genuinamente brasileira, enquanto o Grupo Santillana marca a entrada do mercado espanhol nos setores públicos do Brasil (bancário, telefonia e educação) animados pela perspectiva de crescimento da demanda e gerando maior concentração no processo de definição das políticas de produção de livro didático.

As pequenas editoras e autores independentes, por não possuírem recursos suficientes para disputar de forma igualitária com as grandes empresas que se formavam, não conseguiam entregar o material nas condições exigidas pelo PNLD. Isso levou uma diminuição no número de vendas, a falência de algumas e a compra de outras (CERRI e FERREIRA, 2007; CASSIANO, 2013). Essas ações das grandes editoras que tem reconfigurado o mercado de livros didáticos como uma forma de “colonialismo cultural” (BONAFÉ, 2002 apud CASSIANO, 2013, p. 42) porque esses grandes grupos vêm incorporando outras editoras, ditando modelos curriculares através de suas fórmulas de sucesso, homogeneizando o currículo e expandindo seu domínio editorial.

Teixeira (2012) destaca como a entrada dessas empresas estrangeiras tem causado mudanças no trabalho do editor, instaurando modos de produção diferenciados e levando a redefinir os projetos de livros didáticos assim como a própria configuração de produção. Como pode ser observado em algumas coleções didáticas, como o Projeto Araribá da Editora Moderna (Ensino Fundamental) e Ser Protagonista História da Editora SM (Ensino Médio), esses tipos

---

<sup>47</sup> O grupo também composto por redes escolares como Maxi, GEO, Siga, Colégio PH, Centro Educacional Sigma, Grupo ETB, Escola Satélite, Red Baloon e Livemocha (CASSIANO, 2017).

de obras não apresentam um autor específico, mas o próprio editor se torna o responsável pela concepção da obra e não mais um avaliador<sup>48</sup>.

Os autores entrevistados apresentam perspectivas diferentes sobre os impactos da formação desses oligopólios na prática autoral. Panazzo relata como a formação do *Grupo Somos Educação* interferiu nos seus planos de elaboração de uma obra para o Ensino Médio:

“Então, o que a gente tem vivido, nos últimos anos, é uma concentração muito grande de editoras em grandes grupos. Então esse material, por exemplo, que eu comentei com você de Ensino Médio, era uma obra que deveria ter sido inscrita no PNLD 18, mas no decorrer do projeto, ele foi abortado porque o Grupo Somos comprou a Saraiva e, a partir da fusão, as diretrizes editoriais mudam rápido. Porque o Grupo Somos hoje detém a selos Ática, Scipione, Saraiva e Atual, então são quatro grandes selos, eles tem um portfólio enorme, só em termos de História Fundamental II, eles tem cinco coleções, é muita coisa, né? E todas as coleções muito boas, cada um, com as suas especificidades, mas enfim todas coleções muito boas, todas aprovadas no PNLD. Então isso têm representado para os autores um outro contexto também diferente do contexto que se tinha dez anos, quinze anos atrás, que é a formação desses grandes grupos. Então você tem algumas editoras que detém muitos selos, o caso da Somos é emblemático, né?” (PANAZZO, 2017)

Novamente, podemos considerar que a participação mais recente de Panazzo na Editora Saraiva possa ter prejudicado na elaboração de novos projetos editoriais. Por outro lado, Cotrim revela que a mudança editorial pouco interferiu em sua prática. Assim, podemos perceber os diferentes níveis da “função autor” entre os escritores:

“Eu não estou sentindo porque é tão recente, eles compraram em 2016, então agora eu tô sentindo, assim, como um grupo grande, econômico, o modo deles agirem. Eu trabalhava numa editora familiar em que eu via o editor, ele tinha uma editora e tinha uma livraria, a livraria se expandiu e tal, mas ele era um... ele tem 100 anos, quer dizer, a família dele, o avô português que veio pra cá montou uma livraria na frente da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Da livraria, simultaneamente, começou uma editora, começou a editar livros dos professores da São Francisco, depois, uma década, ele começou a escrever, contratar autor pra fazer livros escolares como a Francisco Alves também fazia e hoje eu tô, digamos, numa nova fase de ver como é que ficam os meus livros com a Somos Educação. Acho que vai ficar bem, a gente tem essa racionalidade, essa coisa toda, né? Mas é uma relação provavelmente diferente, as coisas mudam, né?” (COTRIM, 2017)

Essas mudanças do campo editorial no século XXI, impulsionadas pela política do PNLD, acabaram provocando uma queda no número de editoras envolvidas na publicação de livros didáticos (de 22 editoras presentes no PNLD – História do Ensino Fundamental de 1987 para 9 editoras no PNLD – História do Ensino Fundamental de 2017), concentrando nos grupos com maior poder de investimento. Podemos ver essa variação no gráfico a seguir:

---

<sup>48</sup> A especificidade sobre esse tipo de produção será desenvolvida no capítulo seguinte.

GRÁFICO 1: Número de editoras com obras aprovadas nos PNLDs (1987-2017)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados presentes nos Guias do PNLD de História do Ensino Fundamental. Fonte: PNLDs 1987, 1988, 1991, 1992, 1997, 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017

Diversas estratégias eram utilizadas pelas editoras a fim de aumentar o número de vendas, tais como a distribuição de folders, coleções, realização de palestras com os autores e distribuição de “brindes”. As maiores editoras que se destacam em número de vendas são a editora Moderna (Grupo Santillana) e a editora Positivo por investirem em estratégias de marketing que vão além do ramo de livros didáticos, passando a oferecer também os sistemas apostilados de ensino e cursos de formação continuada de professores. Esses tipos de estratégias, mais elaboradas e criativas, permitiram que as grandes editoras mantivessem o controle sobre o mercado didático, se inserindo nas escolas de formas diferenciadas<sup>49</sup> (CASSIANO, 2013).

A atuação desses oligopólios proporcionou a adoção de estratégias cada vez mais agressivas elaboradas para a entrada nas escolas o que levou o governo a regulamentar medidas contra práticas abusivas das editoras através da Portaria 2.963 de 29/08/2005, que restringe a divulgação das editoras nas escolas para escolha do livro didático, além de prever medidas punitivas em caso de descumprimento. Esta medida foi substituída pela Portaria Normativa nº 7 de 05/04/2007, que tornou mais rígida as normas de conduta das editoras, proibindo a palestra de autores em espaços públicos de ensino, a visita de divulgadores nas escolas

<sup>49</sup> Cassiano (2013, p. 135) relata que houve um investimento de maior agressividade nas escolas públicas da região Norte e Nordeste.



públicas para entrega dos livros didáticos, sendo permitido seu envio somente por via correios para a avaliação dos professores (CASSIANO, 2013, p. 271).

A partir de todas essas considerações sobre a relação entre escritores e editores, podemos perceber que se criam novos sentidos de autoria devido às novas condições de produção de livros didáticos. No lugar de uma autoria individual, tem ganhado espaço um caráter mais coletivo na produção da obra. Retomando nossas primeiras conclusões sobre o *lugar de autoria*, o entendimento do crescente poder das editoras e o relato dos autores entrevistados nos permite compreender como a produção do conhecimento histórico escolar é marcada pela especificidade da área de conhecimento e pelas relações que se estabelecem em diferentes tempos, espaços e composta por diferentes sujeitos. No próximo capítulo, buscamos compreender como esse *lugar de autoria* vem se constituindo de acordo com as demandas de seu tempo e, principalmente, pela influência das políticas curriculares, hoje marcadas pelo PNLD.

### 3 LIVROS DIDÁTICOS: Novos tempos, novas políticas, novas configurações

Os trabalhos de Kazumi Munakata (1997) e Décio Gatti Jr (2004a) destacados no capítulo 2 possuem um aspecto em comum: evidenciam o impacto nas obras didáticas e no *lugar de autoria* devido as mudanças políticas do país com o processo de redemocratização e a implementação de novas políticas educacionais, dentre elas, a instituição do PNLD em 1985<sup>50</sup>. Hoje, aproximadamente 20 anos depois da publicação de seus primeiros trabalhos, é possível perceber que aquilo que representava uma alteração no cenário editorial acabou por formar padrões de sucesso que passaram a ser seguidos por outros autores e editoras.

Mesmo com as diversas transformações<sup>51</sup> que ocorreram a área de produção dos livros didáticos ao longo de seu tempo de uso no Brasil, desde o século XIX, a importância atribuída a esse objeto permanece sendo valorizada em nossa sociedade. Podemos aproximar essa relação com o que Chartier (2014, p. 118-119) denomina de caráter sagrado do livro: comparando com a Bíblia, o autor busca demonstrar que o poder deste objeto estava muito menos relacionado com a leitura que proporciona e mais com os efeitos que sua presença provoca sobre o “corpo”.

Em relação a esse “corpo”, compreendemos que o livro didático, em seu caráter sagrado<sup>52</sup>, provoca efeitos sobre seus leitores tanto na confiabilidade que ele exerce pelo seu “valor de verdade” quanto por uma cultura que acaba se configurando entre professor, aluno e livro no ambiente escolar. Sobre esses efeitos, Chartier (2014, pp. 120-121) diz que:

“(...) o corpo podia revelar também a mais sincera forma de emoção – do tipo produzido por identificação com um texto que traz uma consciência pragmática de coisas e seres e possibilita ao leitor apreender, na evidência do sentimento, a diferença entre o bem e o mal. (...)”

Movimentos corporais cada vez mais violentos e uma alma abalada acompanham a irreprimível perturbação que invade o leitor, e suas lágrimas, soluções, agitação, gritos e, finalmente, imprecações mostram, portanto, que, como tão bem afirmou Jean Starobinski, ‘a energia que emerge do romance pode ser totalmente derramada na vida real’.”

<sup>50</sup> Neste capítulo, mais adiante, será desenvolvida uma análise sobre os impactos do PNLD na produção de livros didáticos.

<sup>51</sup> Em relação às transformações nos livros didáticos, compreendemos desde o nível material (tipo de papel, tamanho, volume, diagramação) até as mudanças ao nível contedutístico (abordagem historiográfica, objetivos em relação ao ensino de História, linguagem destinada a diferentes públicos, concepção de ensino-aprendizagem)

<sup>52</sup> O caráter sagrado do livro foi abordado no capítulo 1, baseado nas contribuições de Foucault (2001) e Chartier (2014).

Buscando trazer essa reflexão para o universo dos livros didáticos e entendendo a permanência desse objeto dentro do espaço escolar, somos levados a pensar sobre sua importância num sentido de autoridade como portador do conhecimento legitimado a ser ensinado, reconhecido tanto pelo aluno quanto pelo professor. Ao ser fixado, por escrito, os conteúdos ali presentes destinados à educação assumem uma ortodoxia frente a palavra do professor, impondo regras (implícitas ou explícitas) e limites às leituras que guiam os olhos de seus leitores de forma autorizada. (CASSIANO, 2013; SILVA, 2011).

Devido a essa característica prescritiva, o livro didático acaba atraindo interesses de autoridades governamentais e se tornando um objeto de disputa social por narrativas escolares válidas (ROCHA, 2017, p. 13). Por possuir um papel de portador do conhecimento escolar e de divulgador de um ideário educacional para a formação do aluno e do professor, este instrumento viabiliza, de forma mais prática e eficiente, a incorporação de reformas curriculares comparado aos próprios programas prescritos, sem falar que se trata de um objeto de grande eficácia na educação para induzir melhorias por um baixo custo de produção que o material exige (BITTENCOURT, 2008; CASSIANO, 2013; GATTI JR, 2004a). Assim, livros didáticos e os programas educacionais têm sido produzidos concomitantemente, um auxiliando o outro na elaboração de conteúdos e consolidando as disciplinas escolares<sup>53</sup> (BITTENCOURT, 2008).

É interessante observar que mesmo com as mudanças ideológicas, políticas e econômicas que o Brasil passou ao longo de sua história republicana, a função do livro didático como instrumento destinado a crianças e adolescentes desde o século XIX se consolidou na cultura escolar. Desse tempo para cá, o país passou momentos conturbados marcados por lutas e regimes autoritários que exerceram seu poder também sobre o setor educacional. Mesmo frente a essas adversidades políticas, este instrumento continuou exercendo seu papel no ensino passando por adaptações mediante aos novos sujeitos e políticas com o qual estava relacionado.

Essa permanência do livro didático como uma forma de currículo validado pela cultura escolar pode ser caracterizada como uma tradição desse meio. Jaehn e Ferreira (2012, p. 259), baseadas nas contribuições de Goodson e Hobsbawn, tratam como “tradições inventadas” as práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas que estabelecem valores e normas

---

<sup>53</sup> Entendemos as disciplinas escolares como construções sócio-históricas onde se consolidam disputas pela definição e legitimação de conhecimentos a serem ensinados (FERREIRA et al, 2014, p. 88).

de comportamento por meio da repetição que provoca uma continuidade em relação ao passado. O uso dos livros didáticos, dessa forma, se constitui como uma prática que se tornou regular tanto por professores quanto por alunos e seu papel não possui somente o caráter prático, mas simbólico ao legitimar o conhecimento escolar concretizado na forma escrita.

Ao compreender que os conteúdos prescritos nos livros didáticos são selecionados, organizados e significados de acordo com os interesses sociais vigentes, entendemos que esses materiais não são objetos que surgem do acaso, mas produtos de seu tempo, que passam por modificações de acordo com o contexto social ao qual estão inseridos. Silva (2012b, pp. 121-122), baseado na contribuição teórica de Michel de Certeau, entende o livro didático como um produto de relações que se dão em espaços/lugares de invenção. O ato de escrever um livro é visto como um movimento, uma prática que remete ao outro, prescrevendo o que deve, ou não, ser ensinado.

Chartier (2014, p. 298) expressa essa ideia de adaptação da escrita ao observar que a linguagem, as palavras, as expressões, as figuras de retórica, a gramática e a métrica se reorganizam ao longo do tempo, aonde o antigo acaba por receber novas funções em um jogo entre as mudanças e permanências. Assim também aconteceram com os livros didáticos que foram se transformando tanto visualmente quanto aos seus métodos, linguagem, formatação, uso das imagens, exercícios propostos e aproximação com o público leitor. Todos esses aspectos foram mudando aos poucos a fim de se adaptar às novas exigências sociais e motivar os alunos ao domínio da cultura escrita.

Em sua pesquisa, Gatti Jr atribui essas mudanças, que no caso brasileiro se destacaram em relação aos conteúdos e na área editorial, aos aspectos econômicos, políticos e sociais, principalmente devido a expansão da escolarização básica e pela busca da democratização no ensino. Em sua obra “A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)” (2004a), o autor aborda essas mudanças ocorridas dentro do período destacado em três níveis já citados no capítulo anterior: a) do autor individual à equipe técnica, b) da produção artesanal para a indústria editorial, e c) de um livro que era voltado para a elite e passa a ser direcionado para a escola das massas. Ou seja, sua tese destaca a mudança tanto no lugar de produção quanto ao público que são direcionados os livros didáticos.

Podemos destacar também que as mudanças técnicas e tecnológicas têm provocado a necessidade de adaptações nesses materiais, principalmente nas últimas décadas. Na área técnica, são perceptíveis, de acordo com Gatti Jr (2004a), mudanças quanto ao formato (de

14X18 para 21X28 cm), a concepção pedagógica, o uso de inovações temáticas, a abordagem (mais política nos anos 1960, passando por uma abordagem mais econômica nos anos 1970 e 1980 e mais cultural a partir dos anos 1990) e a valorização do uso de imagens e ilustrações como recursos didáticos.

Os avanços tecnológicos também permitiram que houvesse variações nas formas de acesso e leitura dos livros didáticos. A rapidez de circulação e trocas de informações por meio das redes sociais e aplicativos de mensagens, permitiu com que os textos ganhassem novos modos de expressividade e a ideia de autoria no meio virtual passa a ganhar uma nova dimensão (KROKOSZ, 2014). Esses meios midiáticos tem alterado a configuração do livro didático no campo editorial, mas a função e utilidade deste instrumento para a formação escolar não sofreu grandes modificações, demonstrando a permanência e a “sacralidade” desse instrumento.

Certamente um dos assuntos que mais se destaca nas produções acadêmicas quanto aos livros didáticos é a relação deste instrumento com as editoras e o Estado (BITTENCOURT, 2004, 2008; CAIMI, 2017; CASSIANO, 2013; GATTI JR, 2004a; MIRANDA, LUCA, 2004; MUNAKATA, 1997). Essas abordagens possuem alguns aspectos em comum: a interferência da legislação sobre os materiais didáticos de forma direta e indireta, como os PCNs, o PNLD e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>54</sup>. Essas medidas legais influenciam/regulamentam autores e editoras a adequarem os livros ao padrão vigente e podem interferir no processo de editoração, compra, venda e adoção pelas escolas, tornando o Estado um regulador na produção desses materiais por ser o maior consumidor de livros do Brasil, envolvendo, dessa forma, investimentos milionários.

Outra relação de mudança que merece atenção é quanto à apropriação desse objeto feita por professores e alunos. Apesar de se apresentar como um instrumento que representa um “regime de verdade” (FOUCAULT, 2010) sobre o saber escolar, depois de quase dois séculos de uso no Brasil, o livro didático exerceu diferentes papéis. De instrumento de auxílio e formação para o professor, esse tipo de material, hoje, recebe um olhar problematizador em relação à atualização quando referenciada ao saber acadêmico (FREITAG 1989, apud GONÇALVES, 2006) e à realidade do aluno. Se antes, segundo Freitag, esse instrumento era cegamente utilizado pelos professores por estarem afastados do saber que circula nas

---

<sup>54</sup> Ainda há poucas produções que estabelecem essa relação entre o PNLD e a BNCC por se tratar de uma medida recente datada no ano de 2017, mas o tema já mobiliza discussões em eventos acadêmicos na área de educação e ensino de História.

universidades, não percebendo a desatualização desses materiais, hoje já podemos observar modificações nesse cenário. Talvez por contribuição de instrumentos avaliativos como o Guia do PNLD ou pela facilidade de circulação de informações nas mídias sociais, professores têm adquirido cada vez mais um olhar crítico sobre o livro didático, adquirindo o discernimento de julgar esse tipo de recurso como bom ou ruim, selecionando o que cabe ser utilizado para sua prática e buscando outros recursos mais atualizados para substituí-lo ou complementá-lo (MUNAKATA, 2009; ROCHA, 2009).

Por fim, como observado anteriormente por Gatti Jr (2004a), destaco as mudanças no *lugar de autoria* ligadas à especificidade do livro didático como produto cultural que possui um público-alvo específico e projeta um grande retorno financeiro com um mercado assegurado pelo Estado no processo de compra e distribuição (BITTENCOURT, 2004, p. 477)

Se antes o nome do autor era referência de qualidade na escolha dos livros didáticos, Andrade (2003) relata que esse critério de escolha vem sendo substituído pelo jogo de marketing fortemente mobilizado pelas editoras ou pela própria recomendação prescrita no Guia do PNLD. Aos poucos, os livros que traziam o nome de profissionais consagrados no mercado didático passaram a ser substituídos ou terem que concorrer com obras de autoria coletiva ou mesmo sem a indicação de um responsável como autor, ou seja, liderados por um coordenador editorial que monta uma equipe responsável pela elaboração do material. No lugar de um título ou de um autor renomado, tem ganhado maior referência o nome da editora como sinônimo do investimento que foi feito naquela obra e selo de qualidade (SOUZA, 1996). Ou a própria opção pelo nome de um autor pode fazer parte da estratégia de marketing das editoras.

Esses fatores nos levam a questionar sobre até onde vai a atuação de poder desempenhada no *lugar de autoria*. Novas tecnologias, projetos editoriais, autoria coletiva... Novas estratégias no lugar de produção têm distribuído e remodelado a função do autor através de vários profissionais especializados. Essas questões fazem parte de um novo momento do contexto político-econômico ao qual estamos inseridos em que a propriedade intelectual é colocada em xeque.

A questão do poder na produção de livros didáticos pode ser trabalhada de duas formas: pelos diferentes poderes negociados no *lugar de autoria* como regras e limites impostos pelo contexto social em que está inserido e pela autonomia relativa que esse lugar possui na produção do conhecimento histórico escolar. Neste trabalho, operamos com estas duas

concepções por meio de uma linha teórica que nos permite enxergar o livro didático como um discurso (FOUCAULT, 2012a; GABRIEL; MORAES, 2014).

O livro didático é entendido como um material constituído na discursividade porque a escolha realizada sobre o que ensinar é um ato político (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 28), que carrega consigo a subjetividade do seu lugar de produção e articulações estabelecidas com demandas que estão fora desse lugar que acabam constituindo ideias de verdade, validadas como conhecimento. Essas demandas, incorporadas na materialidade do livro didático, são entendidas, na perspectiva foucaultiana, como conjuntos de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação (FOUCAULT, 2012b). O livro didático. Esses enunciados (como o PNLD, as legislações, as lutas sociais, os interesses das editoras) exercem um poder ao determinar o que é legítimo sobre o que deve ser ensinado. E como todo discurso, esta formação é contingente e variável, que se cria de formas específicas em cada um desses lugares.

Por outro lado, ao entender o livro didático como um discurso, compreendemos que ele também exerce uma relação de poder sobre as práticas dos professores e alunos. Os conhecimentos mobilizados no *lugar de autoria* são sistemas discursivos particulares que devem ser problematizados e desnaturalizados, evidenciando seu comprometimento com as questões políticas e culturais de seu contexto histórico de produção que fixam sentidos de escola na pesquisa e no ensino (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 25; GABRIEL, FERREIRA, 2012, p. 234). Em uma racionalidade crítica sobre o conhecimento escolar, não basta dizer “o que” foi selecionado para ser ensinado, mas é preciso questionar o “por que” determinados conhecimentos foram selecionados e outros, não (LOPES, MACEDO, 2011, p. 77), evidenciando a intencionalidade histórica e pedagógica.

Assim, é preciso esclarecer que não trabalhamos com a concepção de conhecimento escolar como verdade absoluta. Toda verdade histórica é algo contingente e provisório (MIRANDA, ALVIM, 2013, p. 389). O conhecimento escolar se caracteriza como uma produção originária naquele e para aquele ambiente, com uma epistemologia própria e diferenciada do conhecimento científico. Ser diferente do conhecimento científico não quer dizer que sejam produções antagônicas. A ligação com os fluxos de cientificidade se faz necessária por garantir ao conhecimento escolar uma legitimidade de valor perante as demandas sociais (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 32).

O caráter de provisoriedade do conhecimento escolar é instituído porque se situa em um contexto específico do mundo ocidental e em tempos modernos e, por isso, ligado ao seu contexto sócio-histórico. Concordamos com Gabriel e Moraes (2014, p. 31) ao avaliar que a definição desse tipo de conhecimento se estabelece em uma cadeia de equivalência de diferentes elementos que são elencados pelos sujeitos envolvidos nesses processos de ensino-aprendizagem como o que é válido ou não como parte do conhecimento escolar. Essa definição se aproxima com o entendimento que Foucault (2001) apresenta sobre a função-autor ao agrupar e mobilizar diferentes discursos, dando um sentido a eles.

Essa estabilidade provisória de sentidos sobre o ensino através do conhecimento escolar é caracterizada pela, não aparente, disputa por significação. Antes de se apresentar como um objeto que transmite um valor de segurança e legitimidade dos conhecimentos ali prescritos, a produção de livros didáticos é marcada pelos diferentes fluxos de sentidos de diversos contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que são reelaborados didaticamente e fixados nesses instrumentos (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 31). Em outros momentos, essas disputas podem ser outras e que poderão resultar em outros sentidos sobre o conhecimento escolar.

Concluimos que a produção de conhecimento escolar se estabelece numa relação com diferentes noções de poder a fim de interferir no controle social. Jaehn e Ferreira (2012, p. 262) exploram esse conceito de “controle social”, formulado por Goodson, que quer enfatizar os elementos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas, e propõem uma substituição pela perspectiva de Popkewitz, em diálogo com Foucault, de “regulação social”, que possui uma visão mais positiva sobre esse poder em uma dimensão mais produtiva do que restritiva. Isso nos permite explorar a ideia de que os poderes presentes no *lugar de autoria* não possuem a função somente de censurar sobre o que deve ser dito, mas de propiciar criações que sigam um caminho desejado pelas instituições reguladoras.

Compreendendo o poder das políticas públicas na regulação da produção de livros didáticos, desenvolvemos neste capítulo um olhar de como a produção desses materiais se dá em diálogo com as mudanças políticas, passando por adaptações mediante às novas condições na qual estão inseridos. Como a análise desse tipo de material não pode estar desvinculada de seu contexto, situamos a produção de livros didáticos por meio das políticas curriculares desde o início do uso desses materiais no Brasil, no século XIX a fim de compreender que a



complexidade da produção está vinculada com as políticas públicas vigentes<sup>55</sup>. A seguir, abordaremos sobre o atual cenário de produção dessas obras tendo como recorte temporal a criação do PNLD em 1985 até a última avaliação que entrou em vigência no ano de 2017. Nesse aspecto, analisaremos como tem se configurado o lugar de autoria analisando um material empírico composto pelos dados presentes nos editais e guias do PNLD e as entrevistas realizadas com os autores nesta pesquisa.

### 3.1 Políticas curriculares de produção de livros didáticos de História

Considerando o poder de influência das políticas públicas na produção dos livros didáticos, julgamos ser necessário apresentar o que estamos definindo como políticas curriculares. Continuando a seguir a contribuição teórica de Stephen Ball (2001) como referência<sup>56</sup>, apreciamos a potencialidade do conceito de *ciclo de políticas* para compreender como o contexto de produção de livros didáticos está relacionado com outros contextos de influência e de prática.

Ponderando que o *lugar de autoria* esteja situado entre o *contexto de produção* - porque o livro didático, como currículo prescrito, exerce influências sobre o trabalho de professores - e o *contexto de prática* - porque nessa produção são mobilizados diferentes discursos de origem política, econômica e social - buscamos mostrar a complexidade de processos e ações da produção didática em meio a relações de poder e lutas por legitimação do conhecimento histórico escolar.

Enquanto *contexto de produção*, o livro didático se caracteriza como mais um texto curricular, em disputas e diálogos com outros, produzido em uma conjuntura específica e configurado por distintas ações, onde circulam diversos discursos sobre suas concepções e finalidades (ARAÚJO, 2016, p. 37). Nesta conjuntura, diferentes grupos de interesse estão envolvidos na produção e implementação da política que o livro didático representa. Destacamos o papel do Estado no *contexto de influência* por meio de ações legais que regulamentam as práticas do *lugar de autoria*. Como o *ciclo de políticas* não funciona de forma linear e em etapas, entendemos que as medidas governamentais, que funcionam como influência para a produção,

---

<sup>55</sup> Temos como foco de análise a produção de livros didáticos da disciplina História, mas compreendemos que as políticas públicas destacadas servem de análise para um contexto mais geral ou outras áreas disciplinares.

<sup>56</sup> Começamos a estabelecer um diálogo com as contribuições teóricas de Ball no capítulo 2.

são também ressignificadas e recontextualizadas no *lugar de autoria*, tornando este também um *contexto de prática*.

Apresentamos aqui como as políticas governamentais no Brasil têm impactado na produção de livros didáticos de História. De acordo com Lopes (2012, p. 702), essas políticas curriculares se estabelecem em nome de um projeto de sociedade menos excludente, buscando uma qualidade de educação para garantir o acesso de crianças e jovens na escola e a fim de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social. Entendemos, à luz das teorias pós-fundacionais (GABRIEL, 2016; LOPES, 2012), que estes são discursos que visam fixar hegemonias de determinados grupos sociais e precisam ser colocados “sob suspeita”. Os textos políticos, para Ball, se constituem como representação transparente das políticas governamentais (LOPES, 2012, p. 704), sendo assim importante entender que esses textos, enquanto medidas legais, não se estabelecem numa relação “de cima para baixo”, mas neles circulam discursos de diferentes contextos, tanto do meio social e cultural quanto da ressignificação feita pela comunidade escolar.

Na revisão de literatura, identificamos três conjunturas históricas que são chaves para o entendimento da atuação das políticas públicas sobre livros didáticos em geral, mas que destacamos essas influências no ensino de História: a) primeiros momentos e consolidação dos livros didáticos no Brasil, que inicia no século XIX e vigora até a década de 1920; b) a institucionalização de políticas públicas voltadas especificamente para os livros didáticos a partir da década de 1930 até a década de 1980, com medidas que regulamentam e controlam a produção e distribuição desse material; e c) o discurso de uma democratização e universalização do ensino “inaugurado” com o PNLD em 1985.

### 3.1.1 Consolidação dos livros didáticos de História no Brasil

A história dos livros didáticos de História no Brasil data na primeira metade do século XIX e está ligada com a constituição deste país como Estado independente após a emancipação oficializada dos laços com a metrópole portuguesa. Assim, com o desafio do governo imperial de construir uma “nação”, os livros didáticos valorizavam uma história “patriótica” como uma expectativa de futuro diante de um presente tumultuado. As primeiras produções eram

caracterizadas como resumos, noções, apostilas e compêndios<sup>57</sup>. Eram compostos por textos de estilo mais livre e fundamentados com conotações nacionalistas (GASPARELLO, 2003).

Devido à falta de autores nacionais, muitas obras de autores reconhecidos internacionalmente eram traduzidas ou resumidas, principalmente da França, da Alemanha e de Portugal (BITTENCOURT, 2008, 2004; ROCHA, 2009; SOARES, 2007). Temos como exemplo, as obras “Resumé de l’histoire du Brésil” (1831), traduzida pelo capitão (depois major) português Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde e o “Compêndio de História do Brasil” (1843), traduzida pelo General José Ignacio de Abreu e Lima (GASPARELLO, 2003). A tradução dessas obras provocou um problema quanto à inadequação e infidelidade da realidade que se buscava alcançar. Muitos desses autores trabalhavam livremente acrescentando ou retirando capítulos dos livros (BITTENCOURT, 2008, p. 123) de acordo com o que julgassem necessário, não seguindo uma lógica previamente estabelecida.

Já, na segunda metade do século XIX, livros e manuais começam a ser mais utilizados junto com os compêndios. Esse período foi marcado por uma institucionalização dos processos educativos pelo governo imperial. Exemplo disso é a criação da Diretoria de Impressões Autorizadas da Instrução Pública, em 1875, que tinha por objetivo controlar o material impresso que poderia circular na corte, inclusive, os materiais de cunho educativo. Essa medida também vai estabelecer contratos com autores para a elaboração de livros didáticos (SILVA, 2008, p. 62).

Inicia-se um momento caracterizado por uma história oficial prescrita pelo governo imperial. De uma educação mais livre e familiar, o poder público e as autoridades religiosas vão adquirindo a responsabilidade de estabelecer programas educativos e, conseqüentemente, vigiar a adoção de livros que auxiliem nessa formação durante o Império (CASSIANO, 2013, p. 52). Com o incentivo governamental por uma produção nacional, as obras passam a ser escritas para agradar o governo vigente e o público escolar que crescia. Seus conteúdos eram marcados pela valorização das mudanças políticas do império e pela representação da nação como uma pátria mãe branca, composta por homens generosos (GASPARELLO, 2003). São exemplos desse período as obras “Lições de História do Brasil” de Joaquim Manoel de Macedo e “Lições de História do Brasil” de Luís de Queirós Mattoso Maia.

---

<sup>57</sup> Compreendemos compêndios, de acordo com Gasparello (2013a) como uma compilação de textos de vários autores, não como uma produção original.

Surgem, assim, os primeiros autores como produtores genuínos de livros e compêndios didáticos responsáveis pela constituição do ensino de História no país. Bittencourt (2008) classifica esses autores em dois grupos diferentes, de acordo com o perfil desses sujeitos e objetivos políticos em jogo. O primeiro desse grupo, que vigorou entre 1827 e 1870, é constituído por escritores que tinham estreita ligação com o poder oficial e buscavam estabelecer uma interlocução entre o ensino e o poder institucionalmente organizado. Estes “homens das letras”, pertencentes à elite intelectual, eram catedráticos do Colégio Pedro II, da Escola Militar e intelectuais do IHGB, além de políticos, como Silvio Romero (catedrático do Colégio Pedro II), Felisbello Frimo de Oliveira Freire (sócio do IHGB), Afrânio Peixoto e Joaquim Maria de Lacerda (SILVA, 2008). Muitos desses sujeitos aceitavam a tarefa, voluntariamente ou por ordem superior, como uma missão patriótica e gesto honroso em benefício da pátria. Influenciados por ideias iluministas, se comprometiam em difundir a “verdadeira ciência”.

Os conhecimentos presentes nessas primeiras obras produzidas por autores nacionais estavam ligados com os conhecimentos desses intelectuais autodidatas que escreviam temas livres e de acordo com suas áreas de especialização. Bittencourt (2008, p. 153) identifica dois perfis de obras sobre História do Brasil: a primeira, com um nacionalismo mais proveniente do setor militar, com conteúdos que valorizassem o reconhecimento da pátria e ligados com os conhecimentos geográficos. A abordagem era eurocêntrica e os brasileiros eram postos como mestiços que resistiam à civilização. O segundo perfil tinha um teor mais progressista da elite e abordavam um nacionalismo ligado à originalidade do país, buscando constituir de alguma forma a identidade e reconhecimento da especificidade da população e cultura brasileira.

Sendo de uma ou outra vertente do nacionalismo, os autores desses grupos faziam parte do processo de criação de um saber a ser ensinado nas escolas, ligado a interpretações específicas sobre o passado (BITTENCOURT, 2008, p. 162). Essas disputas por abordagens nacionalistas buscavam definir heróis, feitos, sentidos de pátria, nação e cidadão que expressavam programas e currículos de História (BEZERRA, LUCA, 2006) destinados a uma formação moral de jovens leitores brasileiros. Esses primeiros livros didáticos eram destinados aos cursos secundários e superiores, para uso do professor, que os utilizavam como base para suas aulas e tiveram grande longevidade, chegando a serem utilizadas por até 50 anos (BEZERRA; LUCA, 2006; BITTENCOURT, 2004).

O final do século XIX foi marcado pelo enfraquecimento do império brasileiro, mas isso não significou um fim do controle estatal sobre os assuntos educacionais. Apesar da autonomia crescente das províncias, as legislações que se referiam à educação pouco variavam. De acordo com Bittencourt (2008), o poder do Estado exercia controle nesse setor de duas formas: o veto e a autorização<sup>58</sup>. Aos poucos, o poder de fiscalização centralizado do Império, representado pela figura do imperador, foi passando para as mãos do poder civil, com a constituição da República, que ampliou a fiscalização dos livros em um nível mais local através de diretores e inspetores.

Durante os primeiros anos da República, a política educacional não se diferenciou muito do momento político anterior: o poder de controle sobre o saber divulgado na escola permaneceu nas mãos da elite com seu projeto de “mundo civilizado” que visava preservar a organização hierárquica e aristocrática existente. Com a intensificação de uma política liberal e a imposição de um nacionalismo mais direcionado de acordo com os interesses vigentes, discussões foram proporcionadas sobre a necessidade de disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade a fim de ampliar o conceito de “cidadão brasileiro” à escola elementar (BITTENCOURT, 2004, p. 480). Dessa forma, surge um segundo grupo de autores encarregados de produzirem propostas de livros direcionados aos cursos primário, secundário e de escolas normais. É importante observar que a atuação desses autores representa uma intervenção no processo de aprendizagem, garantindo o controle das práticas em sala de aula através dos livros do aluno e do professor.

Esse novo grupo de autores se diferencia do anterior por ser mais heterogêneo e divergente, oriundos de esferas sociais que não estavam ligadas diretamente ao poder governamental. Esses sujeitos se destacam por serem detentores de conhecimentos pedagógicos adquiridos através da experiência em sala de aula como professores, diretores e sujeitos de outras esferas da sociedade. Neste novo grupo destacam-se autores que atuavam como professores como João Ribeiro, Alfredo Moreira Pinto (professores do Colégio Pedro II) e Raul Vila-Lobos (GASPARELLO, 2013b).

---

<sup>58</sup> Bittencourt (2008, pp. 54- 61) explica que nas primeiras décadas do século XIX, devido a escassez de obras, predominou o incentivo do governo pela produção de compêndios de acordo com o programa estabelecido. Um dos incentivos promovidos foi o oferecimento de prêmios aos professores que redigissem compêndios. As primeiras edições de uma publicação eram submetidas ao controle estatal. Na medida em que cresciam o número de exemplares oferecidos aos professores, o veto passou a ser mais frequente, e o governo (imperial e republicano) passou a instituir medidas de vigilância através das Câmaras Municipais, de leis provinciais, pela Diretoria Geral de Instrução Pública (1848), pelos inspetores distritais, pelas autoridades religiosas e pelos regimentos internos das escolas.

A valorização da experiência em sala de aula é um aspecto que merece ser destacado porque expressa uma mudança nos objetivos sobre a percepção de usos do livro didático e na dimensão sobre o ensino de história. A partir da década de 1870 e 1880, os materiais traduzidos e adaptados de obras estrangeiras começaram a ser criticados pela dificuldade de adaptação do saber mais erudito para uma obra com fins didáticos. Os autores da geração anterior se colocavam como intermediários entre o conhecimento científico e o conhecimento “simplificado” e tinham o desafio de adaptar a obra para diferentes fases do aprendizado, de transformar o conhecimento concreto dos alunos para algo mais abstrato, do particular para o geral. (STORCK, JANZEN, 2013; BITTENCOURT, 2008).

Apesar do reconhecimento dos professores como responsáveis pelo sucesso da obra, a postura desses autores era de um lugar superior, se colocando como autoridades dos colégios oficiais, conhecedores de obras estrangeiras e do saber erudito. Nos espaços de diálogo com o professor, eram apresentadas as concepções sobre ensino e que metodologias seriam utilizadas no processo de aprendizagem, estabelecendo um monólogo em que o professor era alguém que deveria ser ensinado pelo livro, conduzindo, desse modo, direções do processo educativo e impedindo outras formas diferenciadas de se trabalhar (BITTENCOURT, 2008, p. 183).

A exigência desse novo perfil de obras didáticas se dá em um contexto de crescimento da rede de ensino escolar (ibidem, pp. 31-32), fazendo com que o número de obras existentes ficasse limitado mediante a nova proporção e diversificação do público escolar: alunos do ensino elementar com idades diferenciadas, adolescentes vindos de classes menos favorecidas que desejam seguir carreira no setor terciário, jovens da elite econômica, além da inserção das mulheres na educação (BITTENCOURT, 2004, p. 484). Se antes os livros eram destinados ao professor, a partir do final do século XIX, esses materiais passaram a ser considerados como uma obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes.

Nesse momento de consolidação e expansão de livros didáticos, percebemos não só a mobilização de autores como também a de editoras que passam a investir nesse ramo mercadológico. Bittencourt (ibidem, p. 482) destaca a atuação de três editoras no setor de livros didáticos: a editora dos irmãos Laemmert, a editora de B. L. Garnier e a firma iniciada por Nicolau Alves, assumida por seu sobrinho Francisco Alves, que se especializou em livros didáticos. Junto aos autores, essas empresas investiram em estratégias a fim de obter sucesso nas vendas. Aos poucos essas estratégias de publicação foram se tornando cada vez mais

aprimoradas. A editora Garnier, por exemplo, não tinha o hábito de publicar a primeira edição de nenhum autor e só investir quando havia a segurança de uma boa aceitação dos críticos e sucesso de vendas. A iniciativa de escrever livros, muitas vezes, vinha dos próprios autores, que pagavam do próprio bolso o investimento para publicar a primeira edição (SILVA, 2008, p. 48, 57). A competição entre essas empresas acabou favorecendo no aparecimento de novos autores.

A escolha dos autores é uma estratégia realizada por essas editoras. A preferência de investimento em obras de indivíduos que estivessem ligados ao poder institucional, como o Colégio Pedro II e o IHGB, era uma forma de tentar garantir a autorização dos chefes governamentais através de nomes reconhecidos que tivessem prestígio na área. Seus nomes eram realçados na página de rosto do livro com suas biografias valorizando sua posição social e eram escritas dedicatórias do livro a alguma autoridade como políticos ou o imperador, tecendo elogios e pedindo a aprovação a fim de estabelecer uma rede de apoio.

Surgiram também outras formas de investimento em obras pelas editoras que, desde já, percebemos como uma valorização do *lugar de autoria* ao compreenderem que o nome que assina dá legitimidade ao conhecimento. Assim, além do nome de intelectuais, surgiam obras com autores anônimos ou desconhecidos que usavam a assinatura de sujeitos renomados como uma marca registrada para obter sucesso; autores que usavam pseudônimos a fim de esconder sua identidade que os ligavam a órgãos de instituições de grande reconhecimento, considerando a prática como autores de livros didáticos como algo menor; e autores ligados a setores religiosos tanto de origem protestante quanto católica; e, como dito anteriormente, autores que possuíam experiência em sala de aula e estavam mais próximo das demandas desse público diverso que emergia. As editoras também tinham um importante papel da divulgação e propaganda da obra. O autor João Ribeiro, por exemplo, contou com a ajuda da editora de Francisco Alves para ter suas obras impulsionadas, obtendo 150 edições de mais de 15 livros didáticos publicados (SILVA, 2008, p. 64). Trata-se então de uma relação amistosa e necessária entre autor e editor.

A busca de estabelecer um diálogo com professores também faz parte das estratégias empregadas por autores e editores para obter uma maior aceitabilidade da obra. Essa aproximação podia se estabelecer através das introduções, prefácios e advertências presentes nos livros, estabelecendo-se uma relação de cumplicidade para divulgação e aprimoramento do trabalho ou mesmo pelos próprios textos que ganhavam um perfil mais pedagógico como

se fossem aulas estruturadas para aqueles que iriam emprega-lás na prática (BITTENCOURT, 2008).

Também era importante para essas editoras que houvesse uma aceitação das obras por parte dos alunos. Diversas mudanças foram feitas como diminuição do tamanho do livro para facilitar no transporte, mais leve, compacto e de material mais barato para se tornar mais acessível; uso de títulos atrativos na capa como “edição revista”, “melhorada”, “corretas e aumentadas”, “atualizadas”, “ampliadas” para desfazer o sentido de atraso de obras publicadas há tanto tempo. A editora dos Irmãos Laemmert, por exemplo, publicou o “Compendio de História do Brasil” do general Abreu e Lima em uma versão mais compacta, em um único volume, voltado para os alunos da escola secundária do Colégio Pedro II (SILVA, 2008, p. 58).

Mas, de acordo com Bittencourt, a principal qualidade exigida de um autor era a capacidade de “bom escritor”, entendendo como possuidor de qualidades literárias capazes de atingir as especificidades de um público infantil e juvenil. Assim, a linguagem dos livros foi se transformando e aperfeiçoando de acordo com seu público alvo. Ilustrações e outros gêneros didáticos também foram aos poucos sendo explorados como parte estratégica das editoras. Se por um lado aumentava a atuação das editoras através dessas estratégias, por outro, autores buscavam nessas editoras uma infraestrutura que ajudasse na composição, propaganda e distribuição de seus livros (BITTENCOURT, 2004, 2008)

### 3.1.2 A institucionalização de políticas públicas de livros didáticos de História

O ensino de História veio se tornando aos poucos objeto de preocupação pelo seu papel estratégico no processo de construção de uma identidade nacional e de uma memória histórica (BEZERRA, LUCA, 2006). E os livros didáticos, que exercem uma função curricular para a formação de uma unidade sobre a educação nacional, se tornam ferramentas para estruturar esse ensino (SILVA, 2013). Em seus conteúdos, as disputas por narrativas históricas de heróis e fatos estavam ligadas ao viés político das primeiras décadas do século XX: uma educação laica e patriótica ufanista.

A década de 1930 se caracterizou pela constituição legal de políticas públicas voltadas para o livro didático. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) em 14 de novembro de 1930, foram criadas leis com o intuito de estruturar a escola brasileira e ampliar



a rede escolar com uma pretensão de universalização do ensino (ROCHA, 2017, p. 14). Nessa onda de reestruturação do sistema escolar, foram consolidadas as relações entre o governo e os produtores de materiais didáticos através da regulação sobre o processo de produção, compra e distribuição para alunos de escolas públicas (BEZERRA, LUCA, 2006; TEIXEIRA, 2012).

Uma das primeiras políticas voltadas para os materiais didáticos foi a criação da Comissão Nacional de Literatura Infantil em 1936 e logo, em seguida, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), antigo Instituto Cairú, instituído pelo Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937, no período ditatorial do governo de Getúlio Vargas. Este órgão, dentre outras medidas, visava organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário de Língua Nacional, estimular a edição de obras de interesse para a cultura do país, promover a edição de livros nacionais e importação de livros estrangeiros e incentivar a organização e manutenção de bibliotecas públicas para onde esses livros seriam gratuitamente destinados (BRASIL, 1937).

No ano seguinte, é criada a primeira política de legislação e controle sobre a produção, importação e utilização de livros didático através da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada pelo Decreto-Lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938. As pessoas que compunham essa comissão eram nomeadas pelo Presidente da República e reconhecidas pelo notório conhecimento pedagógico e valor moral, encarregadas de examinar e julgar os materiais que lhe forem apresentados, podendo, inclusive, indicar alterações ou correções nos livros, orientar a importação e tradução de livros, estimular a produção de livros didáticos de sensível necessidade e promover e organizar exposições nacionais de materiais didáticos autorizados. Esta medida torna livre aos diretores e professores a escolha do livro para uso dos alunos, porém proíbe o uso de livros de autoria própria de professores, diretores ou qualquer outra autoridade escolar, demonstrando a centralização do poder do Estado (BRASIL, 1938). Essa medida é consolidada no período democrático que sucede o governo varguista através do Decreto-Lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945.

A partir dessas reformas, passaram a haver programas curriculares estruturados que definiam conteúdos, prioridades, orientações quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e materiais. (SILVA, 2013, p. 110). A intervenção do Estado foi se tornando cada vez mais direta. Com a Reforma Capanema em 1942, aumentou o incentivo, organização e controle da produção para o público escolar. O controle do Estado sobre os livros se exercia nos conteúdos neles contidos a fim de evitar impropriedades e inexatidões factuais e contribuir

para uma melhoria na qualidade e difusão do livro didático, tal como prescrito pelo Decreto-Lei 38.556/1956. Os autores que escreviam as obras também passaram a revisar e atualizá-las ao longo dos anos para adequá-las às políticas do Estado.

A década de 1960 é um período marcante nas políticas de livros didáticos porque foi palco de mudanças impulsionadas principalmente pela democratização do ensino, pelo aumento do público escolar e, ao mesmo tempo, devido a uma formação de professores cada vez mais defasada. Essa alteração de cenário provoca demandas por modificações nos materiais escolares a fim de que se adaptassem a uma nova concepção de educação baseada em diferentes níveis de ensino e efetivassem uma política de permanência dos alunos nas escolas (FILGUEIRAS, 2015, p. 89). Os livros passaram a ser revisados quanto à composição pedagógica e conteúdos. Os autores desses materiais, que se destacavam como grandes intelectuais de alta qualificação, aos poucos iam perdendo o interesse na produção devido a uma desvalorização do ensino básico (SOARES, 2007).

A instituição da Ditadura Militar no Brasil de 1964 inaugura um período de censura e ausência das liberdades democráticas no país. Junto à massificação escolar, aumentava também as interferências políticas marcadas pelos interesses econômicos (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 125). Quando à produção de livros didáticos, o Estado passa a fiscalizar mais as informações veiculadas nesses materiais, controlando, dessa forma, a educação. É nesse contexto que é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) pelo Decreto nº 59.355/66, em um acordo internacional do Ministério da Educação (MEC) com o USAID (United States Agency for International Development) (BEZERRA, LUCA, 2006; CASSIANO, 2013), e com a colaboração do Sindicato dos Editores (SNEL). O objetivo dessa medida consiste em incentivar, orientar, coordenar e executar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Essa parceria assegurou ao MEC um financiamento para a distribuição de 51 milhões de livros em três anos.

Em uma diretriz política diferente, mas também buscando atender a uma demanda criada pela expansão do ensino, é criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) pela Lei nº 5.327, em 1967. Enquanto a COLTED estimulava o mercado de livros didáticos, a Fename se responsabilizava pela distribuição de materiais escolares a estudantes carentes. Filgueiras (2015) analisa a constituição desses órgãos como duas frentes de atuação do MEC: uma que visa o controle e incentivo do mercado editorial privado (COLTED) e outra que foca sobre a

publicação e distribuição de livros didáticos aos alunos e professores de escolas brasileiras a fim de contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização (Fename).

Neste período ditatorial, os livros ganham um teor de orientação e condução sobre a ação docente, com uma linguagem mais acadêmica, em resposta à deficiência verificada na formação de professores, e com técnicas de ensino como instruções programadas e estudos dirigidos (BEZERRA, LUCA, 2006; GATTI JR, 2004a; FILGUEIRAS, 2015). Ao invés de instrumentos que serviam como referência pedagógica, como vigorou durante a década de 1960, os livros didáticos passaram a ser condutores da prática docente, influenciando todo trabalho pedagógico com a prescrição de metodologias, conceitos e finalidades da educação a serem seguidos (SILVA, 2013, pp. 110-111).

Pautados em uma versão “oficial”, os livros didáticos de História produzidos durante esse período apresentavam conteúdos que legitimavam o regime político vigente com um caráter doutrinário. Segundo levantamento realizado pela Folha de São Paulo, os autores desses materiais eram orientados a concluir a narrativa no ano de 1964 e, caso prosseguissem, não poderiam “diminuir” o governo vigente (MONTEIRO *et al*, 2014, p. 192). Os conteúdos históricos se consolidavam por uma história tradicional com base nos fatos e nas datas comemorativas, que não despertavam um pensamento crítico, um movimento da historiografia que passou a crescer na década de 1960.

Na década de 1970, o fim do acordo MEC-USAID levou o governo a buscar outras fontes de orçamento para a produção dos materiais didáticos. Assim, através da Portaria Ministerial nº 35 de 11 de março de 1970, é implementado um sistema de coedição de livros em parceria com o empresariado das editoras nacionais, utilizando recursos do INL que substitui a extinta COLTED. Dessa forma, no ano seguinte, são criados programas de livro didático para todos os níveis de ensino: o Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático para o Supletivo (PLIDESU) e o Programa de Livro Didático para o Ensino de Computação (PLIDECOM). O único programa que permaneceu ativo foi o PLIDEF, que tempos mais tarde será substituído pelo PNLD (CASSIANO, 2013, p. 259).

Em 1976, a INL é extinta e a Fename torna-se totalmente responsável pela execução do programa do livro didático, firmando acordos com as Secretarias de Educação para que os livros fossem distribuídos aos alunos carentes. O governo assume a compra de boa parcela

dos livros para distribuir nas escolas e unidades federadas através do Decreto nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976, mas, devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa, conforme informação que consta no portal eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

### 3.1.3 Democratização e universalização do ensino através dos livros didáticos

Com o enfraquecimento do regime ditatorial, as legislações que se tornaram vigentes na década de 1980 ganham um caráter liberal social que prega a liberdade individual e uma social democracia. Esse novo momento ganha uma lógica particular ao “possibilitar a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, evitando políticas autoritárias que possam levar a confecção de livros didáticos únicos, conforme a disciplina e orientação político-ideológica do governo estabelecido no poder” (GATTI JR, 2007, p. 29).

Os materiais produzidos durante a ditadura eram criticados pela manipulação ideológica (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 125) e foram aos poucos ganhando descrédito por serem considerados como reprodutores de desigualdades e hierarquias sociais através de seus textos conservadores. Aos poucos, os livros didáticos foram considerados como “vilões” da educação e sendo substituídos por materiais alternativos produzidos pelos próprios professores. Alguns autores dessas obras não tinham um perfil de formação específica em História, contando com sujeitos autodidatas que tinham o apoio do governo ditatorial.

Impulsionados por essas críticas, a versão historiográfica tradicionalista passa a ser rompida a partir da década de 1980 à favor de uma história mais próxima da realidade do aluno e seus saberes prévios. O construtivismo, inspirado em Jean Piaget, foi ganhando mais espaço dentre as teorias pedagógicas nos livros didáticos que se produziam nesse novo momento. A partir daí, começa uma nova etapa da história editorial escolar, marcada pela corrida por uma qualificação dos livros didáticos a fim de conquistar seu público leitor e obter mais lucros.

Em 1983, a Fename, que era responsável pela execução do programa do livro didático, é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), por meio da lei 7.091/1983, que passa a incorporar as funções do PLINDEF. Neste novo momento, abre-se novamente para a participação dos professores na escolha dos livros e se projeta uma ampliação do programa, incluindo as demais séries do ensino fundamental. Essa ampliação do PLINDEF se

concretiza em 1985 com a criação do PNLD através do Decreto nº 91.592 de 19 de agosto de 1985. Em um momento que se projetam novas perspectivas para a educação brasileira, este novo programa implementa um processo de avaliação, além da indicação, compra e distribuição de livros didáticos, como já se fazia anteriormente.

O discurso que vigorou nesse novo momento político do país era que o PNLD trazia grandes modificações referente aos programas anteriores, com sua proposta de distribuição universal e gratuita de livros didáticos. Porém, há uma versão contrária de análise sobre essa política pública: os estudos de Höfling (1993 *apud* CASSIANO, 2013) defendem que o PNLD não é um programa inovador, mas uma política que segue a lógica da máquina administrativa do Estado, absorvendo um programa já existente com uma nova roupagem. Assim, o PNLD, nessa perspectiva, consiste em uma estratégia política a fim de agregar um valor positivo às medidas no novo governo que se consolidava com a redemocratização, tentando desvincular-se da imagem autoritária do governo anterior. É importante lembrar que a CNLD, criada em 1938 no governo de Getúlio Vargas, se assemelha ao PNLD por possuir como função a análise e indicação de livros que seriam escolhidos por professores e diretores das escolas brasileiras, além da existência de outras medidas reguladoras desde o século XIX.

Mas não podemos desconsiderar a importância do PNLD que provocou uma remodelação na produção de livros didáticos, seja no que se refere ao material, estrutura, concepções teórico-metodológicas e no próprio *lugar de autoria*. Medidas posteriores vêm reforçar essa preocupação governamental com a qualidade dos livros didáticos como o Decreto 7.089/2010 expande e regulamenta os programas de materiais didáticos para outros níveis de ensino, consolidando o PNLD.

### 3.2 O livro didático na atualidade: impactos do PNLD no lugar de autoria

O que é avaliar? Segundo Sposito (2006), esta é uma palavra polissêmica que no contexto educacional significa uma verificação que tem por objetivo determinar a competência e o progresso de sujeitos e materiais. Não se trata de uma ação punitiva, mas constitui uma base para o planejamento e uma prática curricular legitimada socialmente e enraizada nas escolas, que vem assumindo um protagonismo como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino (MARTINS; GABRIEL, 2016, p. 694). O ato de avaliar carrega consigo uma racionalidade

que não é neutra, existindo uma subjetividade na análise que se propõe a fazer (SPOSITO, 2006).

As avaliações no campo educacional estão baseadas em indicadores quantitativos estabelecidos por padrões internacionais e em valores qualitativos que se apoiam, nestes novos tempos, em ideais de democracia e liberdade, de acordo com o modelo de sociedade ocidental capitalista que se apresenta (SPOSITO, p. 18). Nesta onda liberal e democrática, surgiram diversos tipos de avaliações nas políticas públicas brasileiras como o Exame Nacional de Cursos (Provão), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o ENEM, o Sistema Nacional de Avaliação da CAPES e o PNLD<sup>59</sup>, que é sobre o qual nos detemos a abordar (ibidem, p. 21).

Concordamos com Martins e Gabriel (2016, p. 698) quando afirmam que a avaliação gera efeitos sobre as práticas curriculares:

“O protagonismo da avaliação nas políticas educacionais contemporâneas gera intensos debates entre aqueles que, dentre outros aspectos, enfatizam os efeitos danosos das políticas de avaliação sobre as práticas curriculares e relações sociais circunscritas no espaço escolar, e grupos de ensino com base em aspectos consolidados do mundo empresarial: eficiência, eficácia e qualidade.”

Entendendo que as políticas avaliativas são também discursos que disputam sentidos sobre a educação, cabe-nos questionar, nesta tese, que subjetividades são essas que estão imbricadas com a avaliação proposta pelo PNLD, entendendo que existe um planejamento organizado e consentido por um grupo que ocupa um lugar de poder, inserido em um determinado contexto político e social. Mas é importante frisar que o Estado não é uma entidade que está à serviço de um único sujeito ou que toma decisões de forma solitária. Através do Estado repercutem demandas e contradições de diversos setores sociais que articulam e reivindicam seus interesses (CASSIANO, 2013; CERRI, FERREIRA, 2007).

Por que avaliar livros didáticos? Como apresentamos no item anterior, por mais de um século, os materiais didáticos vieram conquistando reconhecimento como objetos de importância estratégica no ensino. Frente a isso, o Estado veio se tornando um dos maiores compradores de livros didáticos para distribuição gratuita na rede pública de ensino básico. Dessa forma, as políticas públicas que visam a regulação da produção ao uso desses materiais foram se aprimorando ao longo dos tempos a fim de aferir a qualidade do produto que se compra e

---

<sup>59</sup> Algumas dessas avaliações foram extintas e outras ainda encontram-se em vigor.

controlar o tipo de ensino que está sendo praticado nas escolas. O PNLD é uma avaliação instituída para assegurar essa qualidade e controle.

A busca por qualidade nos livros didáticos através da política do PNLD está relacionada com outros documentos que representam demandas por mudanças na educação. Cassiano destaca dois desses documentos que dialogam de forma mais direta com essa política avaliativa. O primeiro deles é a proposta *Educação para Todos: caminho para a mudança* anunciado pelo Ministro da Educação Marco Maciel em 31 de maio de 1985, em que sua maior proposta é construir a democracia e promover o desenvolvimento com justiça, resgatando a enorme dívida social existente (CASSIANO, 2013, p. 56). Dessa forma, percebemos que a busca pela universalização do ensino proposta pelo PNLD está relacionada com um projeto democrático do novo governo, tentando resolver problemas sociais em uma vertente assistencialista, em busca de qualidade no campo da educação.

O segundo documento que repercute na política do PNLD é o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) que é resultado de um compromisso assumido pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 que prevê a criação de um plano que atendesse às necessidades específicas da educação básica. O *Plano Decenal de Educação para Todos* priorizava o livro didático como recurso pedagógico essencial e previa políticas para privilegiá-lo, constituindo um conjunto de mudanças decretadas pela Portaria nº 1.130 de 06 de agosto de 1993 que cria uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e aspectos pedagógicos-metodológicos dos livros didáticos do Ensino Fundamental, estabelecendo novos critérios para as novas compras governamentais (ibidem, p. 80-81).

Outras políticas educacionais podem ser destacadas como referência de forma mais indireta para a avaliação do PNLD como a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96) que exige que o ensino leve em conta contribuições de diferentes culturas e etnias de formação do povo brasileiro; a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que surge como uma ideia renovadora e democrática a fim de buscar uma solução para os problemas estruturais na educação do Brasil, trazendo exigências sobre a compreensão da cidadania, o posicionamento crítico do aluno, a valorização do patrimônio sociocultural, o questionamento da realidade e o uso de diferentes matrizes historiográficas; e o PNE que valoriza a interdisciplinaridade e os temas transversais, assim

como os PCNs, apesar da força das disciplinas em manterem as estruturas tradicionais de ensino (OLIVEIRA, 2007; GATTI JR, 2007; CERRI, FERREIRA, 2007).

Dentre as propostas e mudanças prescritas pelo PNLD até os dias de hoje, podemos destacar:

- Escolha do livro pelos professores (1995);
- Definição de critérios para a avaliação (1993) que são aperfeiçoados até os dias de hoje;
- Universalização de distribuição para o Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Abrangência dos principais componentes curriculares (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências);
- Distribuição continuada de obras em ciclos de três anos, sendo os livros destinados às primeiras séries como consumíveis, com reposição integral todos os anos; e os demais livros não consumíveis, com reposição apenas parcial a cada ano (geralmente em torno de 13% da compra inicial);
- Formação de comissões de avaliação divididas por áreas de conhecimento para estabelecer critérios e análise e classificação da avaliação;
- Publicação do “Guia de Livros Didáticos” (1996) que demonstra o resultado de análise sobre os livros, com seus pontos positivos e limitações, para orientar a escolha dos professores;
- Reprovação de livros segundo os critérios estabelecidos pela comissão;
- Responsabilização da política de execução exclusivamente pela FAE e, posteriormente, pelo FNDE (1997);
- Ampliação do programa e execução de forma continuada para todos os níveis de ensino público: Fundamental - Séries Iniciais e Séries Finais (PNLD), Ensino Médio (PNLEM<sup>60</sup>), Educação de Jovens e Adultos (PNLA), Educação Infantil e Formação Continuada (PNBE);
- Inclusão de atendimento aos alunos com deficiência visual com livros em braile (PNLD 2012).

Uma das medidas tomadas pelo PNLD que vale a pena ser ressaltada foi a instituição de uma comissão coordenada diretamente pelas universidades públicas a partir do ano de 2002 (CASSIANO, 2013). A participação de especialistas acadêmicos nas avaliações buscava

---

<sup>60</sup> O PNLEM foi implementado no ano de 2004 através da Resolução nº 38/2003 do FNDE, expandindo a avaliação e distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio. Através do Decreto nº 7.084 de 27/01/2010, o programa é incorporado pelo PNLD, deixando a primeira nomenclatura.



combater a disseminação da antiga educação patriótica e incentivar, no seu lugar, valores de convivência social, respeito, tolerância e liberdade em todas as disciplinas (GATTI JR, 2007, p. 29). Essa participação de pesquisadores universitários na avaliação gerou uma maior reflexão sobre o papel dos livros didáticos, ajudando a combater uma visão desses materiais como um instrumento de segunda categoria no processo de ensino-aprendizagem (BEZERRA, LUCA, 2006, p. 51). Cassiano (2013, p. 107) destaca que a presença desses especialistas permitiu a produção de bibliografias sobre o PNLD e a divulgação de concepções teórico-metodológicas relativas ao ensino<sup>61</sup>.

Apesar dessa medida de responsabilização das universidades na coordenação das avaliações no intuito de democratizar o processo, Cassiano, em sua análise, demonstra que houve uma hegemonia de alguns coordenadores por áreas de 1996 a 2011 (data que se encerra a pesquisa da autora), não havendo muitas alterações depois da medida anunciada pelo governo<sup>62</sup> (CASSIANO, 2013, p. 106).

Um segundo ponto que merece destaque das medidas tomadas pelo PNLD foi o método de avaliação. Preocupados com a qualidade dos livros, foram definidos critérios eliminatórios e qualitativos. Os critérios eliminatórios do edital possuem um caráter classificatório e são divididos entre critérios comuns a todas as obras submetidas à avaliação e critérios específicos da área da disciplina. Podemos destacar como critérios gerais o respeito à legislação e normas oficiais, a observância de princípios éticos, a coerência e adequação da obra com a abordagem teórico-metodológica e a proposta didático-pedagógica explicitada, a correção e atualização de conceitos e informações básicas, a observância das características e finalidades do manual do professor e a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos<sup>63</sup>.

Quanto aos critérios específicos da área de História, que também submetem as obras à eliminação, podemos destacar o uso recente de discussões da área, a operação condizente dos conhecimentos historiográficos e pedagógicos com o desenvolvimento ético, intelectual e cognitivo dos estudantes, a orientação de um pensamento histórico, autônomo e crítico do

---

<sup>61</sup> No momento de escrita desta tese, as diretrizes políticas do PNLD encontram-se em fase de mudança, substituindo a coordenação das universidades públicas por equipes selecionadas pelo Governo Federal no PNLD 2019 Anos Iniciais).

<sup>62</sup> No caso dos coordenadores da área de História, os dados apresentados e por mim atualizados demonstram a participação dos nomes de Maria Inês Stamatto (6 avaliações), Holien Bezerra (5 avaliações), Maria Margarida Dias de Oliveira (4 avaliações), Ernesta Zamboni (2 avaliações), Tania Luca (2 avaliações), Sonia Miranda (2 avaliações), Paulo Knauss (1 avaliação) e Andréa Delgado (1 avaliação). A partir do PNLD 2016 não consta no documento nenhum responsável pela coordenação de área.

<sup>63</sup> Para mais detalhes sobre os critérios avaliativos do PNLD, ver RALEJO, 2014, p. 75-76.

aluno, a coesão entre os textos, imagens e atividades, o estímulo ao convívio social e reconhecimento da diferença e a isenção de situações como anacronismo, voluntarismo, estereótipos, nominalismos, caricaturas e simplificações explicativas, bem como erros de informação. Também não podem estar presentes nos conteúdos qualquer tipo de discriminação, utilizar o livro como instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa, desejando-se que essas obras estimulem o convívio e tolerância (GATTI JR, 2007, p. 31-32).

Estas classificações e critérios que podem submeter os livros a uma reprovação têm sido um fator que gerou críticas entre autores e editores quanto a clareza da avaliação e a repercussão negativa que gera aos livros reprovados. As obras, antes qualificadas como Recomendadas com Distinção (RD), Recomendadas (R); Recomendadas com Ressalvas (RR) e Não Recomendadas (NR), a partir de 2005 passaram a ser classificadas simplesmente como “excluídas” (que não são divulgadas publicamente) e “aprovadas”. Apesar das obras reprovadas poderem se submeter novamente à avaliação do PNLD no próximo edital, o resultado negativo afeta o comprometimento moral e intelectual do autor e da editora, além das perdas econômicas por essas obras ficarem fora de circulação nas escolas públicas. O fato de ter sido reprovada em uma avaliação governamental também afeta as vendas na rede privada de ensino que podem levar a avaliação do PNLD em questão. Os critérios avaliativos do PNLD são aprimorados (gerais e específicos) continuamente por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA, LUCA, 2004).

Apesar de o PNLD consistir em ser um programa que inicialmente se concentrou sobre aspectos administrativos e logísticos de compra e distribuição de livros, foi possível perceber que aos poucos essa política começou a se configurar como um indutor estatal de mudanças nos livros didáticos (ROCHA, 2017, p. 16), deixando aos poucos seu caráter assistencialista para servir como instrumento curricular que visa a melhoria na educação (SAMPAIO, CARVALHO, 2010). Em uma sequência temporal (de 3 em 3 anos), os editais apresentam permanências e mudanças que evidenciam um movimento do campo de agentes que buscam manter ou alterar aspectos do livro didático (op. cit., p. 16).

Acusados de manterem uma história eurocêntrica, hierárquica e tradicional durante muitos anos, a escrita dos livros didáticos tem passado por um processo de renovação do saber historiográfico, provocando transformações nos currículos, programas escolares e na avaliação do PNLD. O crescimento das pesquisas pós-críticas tem trazido questionamentos

sobre o conhecimento e os sujeitos expressos nesses materiais, proporcionando a entrada de novas discussões sobre gênero, etnia, sexualidade, idade, corporeidade e gerações (OLIVEIRA, 2007). A luta de movimentos sociais pela inserção de sujeitos que foram silenciados nos textos didáticos tem proporcionado um debate sobre identidade e diferença e o questionamento de narrativas consagradas pela tradição escolar. Um recurso que tem proporcionado a incorporação desses grupos historicamente excluídos é o uso da discussão da memória como forma de reconhecimento em oposição à história oficial composta por grandes homens (OLIVEIRA, 2013).

Isso não significa que os modelos que se tornaram hegemônicos na historiografia e na educação contemporânea foram totalmente abandonados. Ainda que esses materiais tragam novas propostas através de textos, imagens, sugestões de metodologias de ensino no Manual do Professor, atualização de conteúdos, novas demandas de representação e um diálogo mais próximo da história científica com a história escolar (CERRI, FERREIRA, 2007), ainda há resistências por parte das práticas docentes, dos modelos avaliativos dentro da escola e também pela forma como esses assuntos têm sido incorporados nos livros didáticos.

Em busca da formação de uma consciência histórica, algumas temáticas tornaram-se centrais para a formação de identidades como a história e cultura afro-brasileira, indígena e a atuação das mulheres. Buscando superar a dicotomia entre dominantes X dominados, há uma luta pelo fim do silenciamento desses grupos sociais mantidos por tantos anos em nome de um modelo civilizatório da sociedade europeia. Porém, o que percebemos quando analisamos esses materiais são narrativas tímidas em forma de *boxes* e textos complementares, apresentando esses personagens ainda de forma figurante ou coadjuvante e outras narrativas históricas que divergem da historiografia tradicional, como conteúdo complementar (GONÇALVES, 2006). As narrativas presentes nos textos principais pouco foram alteradas, mantendo ainda uma centralidade tradicional e eurocêntrica (FRAZÃO, RALEJO, 2014; RALEJO, 2014; CERRI, FERREIRA, 2007).

Outra exigência da política do PNLD que mobilizou o *lugar de autoria* na produção dos livros didáticos foi a presença de um Manual do Professor. Este, não poderia mais ser uma cópia da versão do livro do aluno com respostas dos exercícios propostos, mas uma orientação teórico-metodológica que articulasse os conteúdos do livro entre si e outras áreas de conhecimento, além de oferecer propostas de aprendizagem com leituras e informações adicionais ao professor. Nas obras de História, por exemplo, passaram a vir orientações sobre

as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, orientação ao professor para considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e para percepção e compreensão do espaço e tempo construído e vivido pelos cidadãos (RALEJO, 2014). Logo, este material também se torna parte da estratégia comercial das editoras para conquistar o professor.

Se por um lado, as políticas implementadas pelo PNLD provocaram mudanças nas práticas discursivas mobilizadas no *lugar de autoria*, por outro, também podem ser percebidas permanências em determinadas propostas metodológicas que fazem desse lugar não um reprodutor de prescrições governamentais, mas um lugar de resistências em relação às expectativas do edital do PNLD e aos ditames da ciência de referência (CAIMI, 2017, pp. 46-47).

Práticas bem sucedidas acabam se tornando referência para outros autores e editoras que logo passam a incorporar essas ideias aos seus materiais. Porém, esses livros de sucesso que são bem avaliados pelos critérios estabelecidos pelo PNLD, acabam gerando modelos que são seguidos da mesma forma pelas outras editoras, fazendo com que as produções atuais se tornem muito semelhantes umas das outras em formato e propostas pedagógicas (CASSIANO, 2013; GATTI JR, 2004; GOMES, 2016). A pesquisa de Rocha (2017, p. 25-26) evidenciou que não há diferenças discursivas expressivas quanto à autoria das narrativas presentes nos livros didáticos, pois as exigências políticas e limitações sociais impostas a esses materiais estabelecem um padrão que tende a se repetir.

A busca pela melhoria na qualidade nos livros didáticos acabou por gerar uma homogeneização das obras, que aumentam em quantidade disponíveis para escolha do professor, porém verifica-se uma diminuição na variedade de abordagens metodológicas<sup>64</sup>. Os *lugares de autoria* têm adotado em suas obras estruturas curriculares, organizações editoriais, projetos gráficos e abordagens metodológicas muito semelhantes (CAIMI, 2017, p. 38). A autora Silvia Panazzo faz essa observação quanto ao perfil das obras didáticas que vem se constituindo influenciados indiretamente pelo PNLD:

“Então essa questão da avaliação, embora nós sejamos favoráveis à avaliação, ela veio pra somar, mas a gente acha que precisa ter um olhar, precisa de um cuidado porque há muitas injustiças e isso é muito desfavorável porque diminui o número de ofertas pro professorado, então você acaba tendo obras mais ou menos que tem o mesmo perfil, porque obras que teriam uma pegada um pouco diferente, elas não

---

<sup>64</sup> Um exemplo disso é a ausência de livros com proposta de história temática que não foi bem recebido pelo público escolar.

foram aprovadas, não por conta de erros conceituais, e aí realmente justifica, puxa, a obra não pode ter, é claro que não pode ter, um erro conceitual. Mas, por outras questões que muitas vezes refletem muito mais uma postura subjetiva dos avaliadores do que critérios mais objetivos. Então a gente sempre defende critérios mais objetivos possíveis.” (PANAZZO, 2017)<sup>65</sup>

A fala de Panazzo remete a algo que Munakata (2016) também chama a atenção: os critérios estabelecidos pelo PNLD acabam limitando a liberdade dos autores que passam a escrever dentro dos limites estabelecidos. Assim, a proposta inicial dos livros produzidos por sujeitos que expressam concepções sobre o que ensinar vai se modificando de acordo com a encomenda e pré-formatação emitidas pelas editoras por acreditarem em modelos de sucesso para o PNLD. Bittencourt (2004) destaca ainda que essa tendência padronizada de modelos de livros didáticos acaba diluindo a figura do autor mediante a forma da indústria editorial.

Mas é preciso ressaltar que a política curricular implementada pelos editais do PNLD não restringe em momento algum a liberdade de expressão e a pluralidade teórico-metodológica nos livros didáticos. O *lugar de autoria* é livre para fazer escolhas desde que não fira os valores e prescrições estabelecidos (CAIMI, 2017, p. 50). Isso nos permite entender que essas escolhas são feitas levando em considerações os modelos que fazem sucesso tanto com professores e aluno quanto com os avaliadores do PNLD, buscando garantir o máximo de aceitação da obra.

Se, por um lado, a avaliação do PNLD levou a uma melhoria na qualidade dos livros didáticos, por outro, temos as escolhas feitas pelos professores. Nessa questão, o Guia do PNLD tem apresentado uma função pouco expressiva nos processos decisórios de escolha das obras. Caimi (2017, p. 47) aponta que a seleção realizada pelos professores é feita baseada muito mais nos livros fornecidos pelas editoras do que pela avaliação realizada pelo MEC. Nem sempre a obra mais bem avaliada é a mais escolhida, demonstrando haver um descompasso entre aquilo que o MEC recomenda e os critérios estabelecidos pelos próprios professores. Cassiano (2013, pp. 125-126) revela que nas primeiras avaliações que classificavam os livros por recomendação, os professores contemplavam majoritariamente os livros “não recomendados” ou “recomendado com ressalvas”, ignorando a avaliação do Guia do PNLD.

---

<sup>65</sup> É preciso salientar que, nesta pesquisa, não tomamos os discursos dos autores entrevistados como verdades, mas como construções que são por eles significadas. Neste caso, a autora coloca que obras com o perfil diferenciado não foram aprovadas, mas, por outro lado, compreendemos que há critérios estabelecidos pelo PNLD que possuem justificar a reprovação de tais obras.

Alguns pesquisadores atribuem esse fato à má formação dos professores, mas para Cassiano, esse tipo de explicação desconsidera a manifestação da autonomia docente frente à política escolar (CASSIANO, 2013, p. 127). Caimi (2017, p. 48) levanta a hipótese de que a rejeição das obras bem avaliadas se explica por suas abordagens pedagógicas que diferem dos métodos tradicionais. Outras suposições podem ser levantadas tais como uma manifestação contrária à reformas curriculares, optando-se por livros que fujam dos padrões homogeneizantes como comentamos anteriormente, a demonstração de que ainda há um abismo entre a produção da historiografia recente com o saber histórico escolar ou até mesmo a falta de tempo hábil para o professor e analisar o Guia do PNLD.

Nesse movimento de permanências e mudanças dos conhecimentos escolares nos livros didáticos, há resistências que vêm tanto do lugar de autoria quanto dos contextos de influência, produção e prática (BALL, 2001). Desde a década de 1960, há um movimento historiográfico de rompimento dessa versão tradicionalista da história, que vem surtindo efeitos, permitindo a emergência de propostas didáticas mais ecléticas que se abrem para propostas mais inovadoras e renovadas (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 140-141).

### 3.2.1 Sistemas de ensino: driblando a avaliação do PNLD

A intensificação de fiscalização de livros didáticos, promovida pelo PNLD, tem feito com que as editoras invistam em alternativas para driblar a avaliação e continuar garantindo a lucratividade. É nesse contexto que tem aumentado a produção de *sistemas de ensino* que têm substituído cada vez mais o lugar dos livros didáticos.

Esses materiais, definidos por Lellis (s.d.) como “instituições privadas que produzem e vendem seu material didático a escolas conveniadas, em um esquema de franquias”, começaram a fazer sucesso em cursinhos de pré-vestibular na década de 1950. A sistematização das aulas passou a se difundir nas escolas conveniadas a esses cursinhos na década de 1980, com um discurso de ser um material reciclado, mais apropriado para atender os interesses dos alunos e que ajudaria professores pouco qualificados com o prestígio dos cursinhos como selo de qualidade.

A crise inflacionária no país no início da década de 1990 impulsionou a expansão dos sistemas de ensino nas escolas particulares como uma forma de corte de gastos com o contrato de professores qualificados e material didático de custo elevado. A venda desse tipo de

material foi gradativamente crescendo com a divulgação de uma imagem de garantia de aprovação nos cursos de ingresso às universidades públicas do país (CASSIANO, 2013, p. 41). Os sistemas de ensino passam a impactar nas políticas de currículo desenvolvidas em instituições educacionais, oferecendo uma possibilidade de trabalho com conteúdos a partir de uma proposta já estruturada (idem, 2017).

Com a recuperação da economia a partir de 1994, começou um investimento desse tipo de material voltado para a escola pública (LELLIS, s.d.). Atualmente os municípios possuem autonomia para optar pelo uso dos sistemas de ensino, desde que arquem com os custos com as verbas locais. Isso faz com que haja uma estratégia diferente das editoras para este universo educacional específico. Com um discurso das prefeituras de proporcionar uma educação de qualidade, equiparada ao que recebem as classes mais favorecidas da sociedade, se torna necessário abrir um processo de licitação e declarar ao governo federal a opção de não adotar os livros fornecidos através do PNLD a fim de não gerar duplicidade de gastos do dinheiro público<sup>66</sup> (LELLIS, s/d). Durante o governo Lula, a então Ministra da Educação Guiomar de Mello chegou a defender a adoção do MEC dos sistemas de ensino. Algumas questões surgem quanto à adoção desses materiais na rede pública: há licitação em todos municípios? Quem analisa os editais e contratos? Esses sistemas de ensino representariam uma terceirização da educação? (CASSIANO, 2013, p. 43, 2017, p. 84)

A configuração desse tipo de material é diferente da proposta dos livros didáticos, oferecendo não somente os textos didáticos em forma de apostilas, mas também outros serviços oferecidos no “pacote” como orientação pedagógica, ciclo de palestras para treinamento do professorado, metodologias prontas e fornecimento de produtos tecnológicos como acesso a portais de internet e cursos à distância. Segundo Cassiano (2013, 2016), as principais editoras que têm investido nesse tipo de estratégia de marketing é o grupo Somos Educação (Sistema Anglo, entre outros), o grupo Santillana (Uno Internacional) e o grupo Positivo.

Nos últimos anos, a mídia tem feito um alarde muito grande sobre a eficácia desses tipos de materiais<sup>67</sup>, mostrando dados em que as notas de avaliação dos alunos que usaram esse tipo de

---

<sup>66</sup> Resolução nº60 de 20 de novembro de 2009, alterada pela Resolução nº 10 de 10 de março de 2011.

<sup>67</sup> Consulta em 09/01/2018 nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/06/uso-de-sistema-de-ensino-estruturado-melhora-notas-de-alunos-diz-pesquisa.html>

<https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/ensino-estruturado-um-modelo-pedagogico-eficaz/>  
<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/escolas-privadas-adotam-sistemas-de-ensino-estruturado>

material têm melhorado e o aumento da demanda dos pais pelo seu uso porque confiam nesse tipo de metodologia voltada para a aprovação no vestibular:

“Mas o sucesso dos sistemas de ensino só é possível porque atendem uma demanda dos próprios pais. Preocupados com o vestibular, os pais cobram um bom desempenho da escola e querem que seus filhos estejam atentos ao exame desde cedo. Os pais enxergam a educação como um instrumento de ascensão social. ‘Não adianta enfeitar. O futuro é o vestibular. E você quer o melhor para o seu filho’, afirma Jocely Fortuna, mãe de três filhos, todos educados com apostilas dos cursinhos.” (Portal Aprendiz, 2006)

Por outro lado, alguns especialistas na área educacional apontam problemas na adoção desse tipo de material como (i) a padronização e imposição de uma metodologia e concepção didática, tirando a autonomia do professor na montagem de seus planos de aula e na escolha do material; (ii) uma abordagem baseada na memorização e reprodução de conteúdos e informações sem proporcionar reflexões e a produção de conhecimentos por parte do aluno; (iii) o alto custo desses materiais comparados aos livros fornecidos gratuitamente pelo MEC, desviando um dinheiro que poderia ser empregado com outros custos na educação; e (iv) a possibilidade de conterem erros porque não passam por uma avaliação de especialistas (LELLIS, s.d.; CASSIANO, 2013, 2017). Outra questão polêmica levantada por Cassiano é quanto a proposta de formação de professores. Que formação seria essa se o sistema já oferece um material pronto para ser reproduzido? Como é possível refletir sobre a ação de forma própria com modelos semi-prontos?

Quanto a questão da autoria, os *sistemas de ensino* não apresentam um sujeito físico como responsável pela obra. É a própria editora que aposta no selo de qualidade que representa através dos números de aprovações que se torna responsável pela obra. Nesse caso, a própria editora ganha hegemonia sobre o *lugar de autoria*. Mesmo não indicando o nome de um autor, compreendo que existe ali a função-autor (FOUCAULT, 2012a). A equipe que participa desse tipo de produção<sup>68</sup> não recebe direitos autorais porque a proprietária da concepção da obra é a própria editora, sendo assim um negócio mais rentável. A identidade da obra, neste caso, não tem nenhuma ligação com pessoas físicas e racionais (ANDRADE, 2003; CASSIANO, 2013).

Ainda há muitas desconfianças e desafios sobre a questão dos sistemas de ensino. Mas aquelas apostilas, que eram criticadas pela má qualidade dos materiais, têm se adaptado às exigências do público consumidor, aprimorando a metodologia utilizada e ganhando cada vez mais campo no mercado brasileiro.

<sup>68</sup> Em muitos casos, autores de livros didáticos produzem também esses sistemas apostilados de ensino.



### 3.2.2 O *lugar de autoria* na atualidade

A ideia que procuramos construir até o momento foi compreender o quanto as mudanças econômicas, sociais e, principalmente, políticas influenciam sobre o *lugar de autoria* do qual defendo nesta tese. No cenário atual, destacamos a política do PNLD como uma das principais responsáveis pela configuração deste lugar que vem se constituindo desde a década de 1990 e que vai se modificando e adaptando como produto de seu tempo<sup>69</sup>.

A reprovação de livros pela avaliação certamente tem mobilizado autores e editoras a trabalharem de uma maneira mais próxima e complexa, formando novas funções e responsabilidades, conforme abordado no capítulo 2 deste trabalho. Bezerra e Luca (2006, p. 40) apresentam dados de que, na primeira avaliação para livros didáticos de História do Ensino Fundamental II (PNLD 1999), 54,5% dos livros apresentados não correspondiam às exigências do edital. Autores de grande reconhecimento no meio didático sofreram impactos não só nas vendas que não foram realizadas para o Estado, mas também para a rede privada de ensino devido à repercussão na mídia de forma negativa (GATTI JR, 2007; CASSIANO, 2013). Rocha (2017, p. 17) diz que o grande número de reprovações nessas primeiras avaliações fez com que as editoras se empenhassem em reconquistar o mercado perdido, interferindo mais ativamente na produção dos livros a fim de que fossem cumpridos os critérios estabelecidos pelos editais do PNLD.

Podemos perceber esse impacto do PNLD, no *lugar de autoria*, ao analisarmos o Gráfico 1, produzido numa ação comparativa de dados presentes nos Guias de Livro Didático de 1987 a 2017, que demonstra uma variação no número de autores<sup>70</sup>. No Guia PNLD 1997 (quando não havia uma avaliação classificatória e eliminatória) haviam 39 autores participando de elaboração de obras didáticas, já no PNLD 1999 (quando os critérios classificatórios e eliminatórios passaram a valer), esse número diminuiu para 31, deixando de fora do Guia autores renomados que tinham uma trajetória de publicações desde a década de 1960 como Borges Hermida, Francisco de Assis Silva, José Jobson Arruda, Nelson e Claudino Piletti,

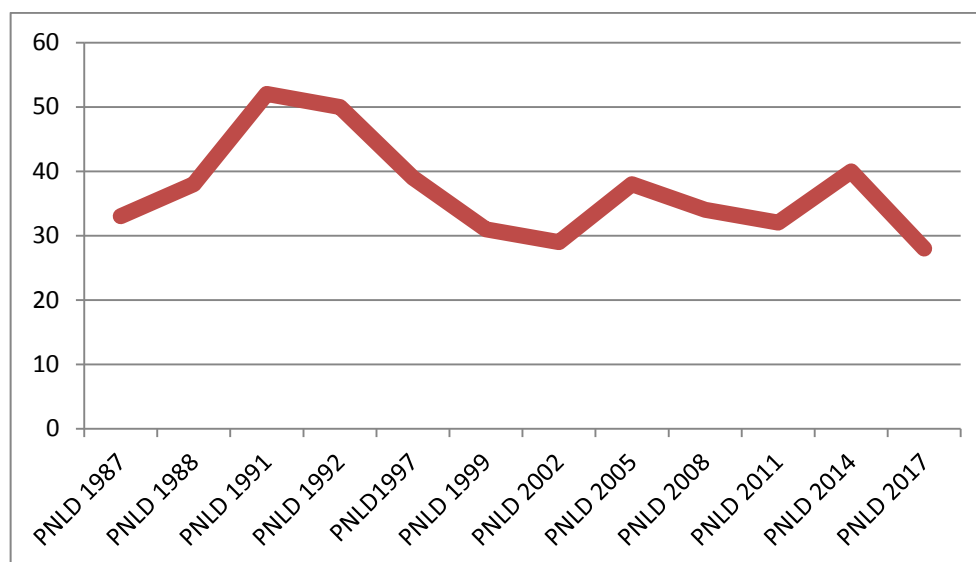
---

<sup>69</sup> O destaque nesta tese pela política do PNLD é uma opção metodológica que consideramos ser um lugar de poder que não pode ser ignorado. Mas isso não significa que desconsideramos ou anulamos a existência de outras relações de poder a prática do/no lugar de autoria. Compreendemos, dialogando com Foucault (2008), que não há um poder soberano que constitui o livro didático, mas uma relação de micropoderes em disputas e negociações.

<sup>70</sup> A opção de análise dos Guias do PNLD que considera como autor os sujeitos indicados pelas editoras como escritores das obras não se opõe à noção de *lugar de autoria*. Devido a impossibilidade de levantar o número de todos envolvidos na produção do livro didático, consideramos que o nome do escritor representa o reconhecimento desses sujeitos na função autor para a construção do livro didático como discurso.

Renato Mocelin e algumas obras de Rubim de Aquino<sup>71</sup>. Atualmente esse número vem diminuindo mais ainda, chegando a 28 autores presentes no PNLD 2017.

GRÁFICO 2. Número de escritores presentes nos Guias do PNLD (1987-2017)



Fonte: Guias do PNLD História do Ensino Fundamental (séries finais) de 1987 a 2017

Os autores entrevistados por essa pesquisa de doutorado também observam o quanto a avaliação do PNLD repercute sobre a produção editorial e na prática autoral. Silvia Panazzo, enquanto presidente da ABRALE, relata que esse efeito não é algo específico da área de História:

“(…) a gente tem tido um número expressivo de reprovações [não só de História, mas das demais áreas]. Esse último PNLD gerou em torno de 46%, 47%, um número extremamente grande. Alguns dos autores reprovados, que seria esse PNLD 2018, que é do Ensino Médio, algumas das obras reprovadas não são de novatos, são pessoas que estão nessa trajetória há algum tempo e que acumularam saberes, que tem conhecimentos, quer dizer, não é uma coisa nova que “puxa, não ajustou aqui, não percebeu isso” é gente que participa de muitos PNLDs.” (PANAZZO, 2017)

O autor Gilberto Cotrim também expressa sua visão sobre esse impacto da avaliação, ressaltando outro aspecto também levantado por Panazzo: o questionamento dos autores quanto aos critérios estabelecidos pela comissão avaliadora do PNLD.

“(…) uma mudança que eu achei forte foi quando Paulo Renato [Ministro da Educação de 1995-2002] implantou esse Programa Nacional do Livro Didático e ele implantou, hoje eu gosto do programa, mas ele implantou de uma maneira, é, vamos dizer, autoritária demais, é... porque autoritária? Porque o livro é avaliado, por uma

<sup>71</sup> Não podemos afirmar que a ausência das obras desses autores se justificam por um caso de reprovação, já que as obras podem não ter sido submetidas à avaliação. Diversas justificativas podem ser formuladas como autores que não estavam mais vivos, falta de interesse na adaptação da obra, a não adaptação ao novo sistema e prazos, problemas com acordos com as editoras, etc.

comissão de professores, e não é dado ao autor o direito de resposta, direito da defesa (...). Todos os seus examinadores tem os seus pontos de vista, sua maneira de ser etc e tal, às vezes você escreve uma coisa e elimina você, eles usam a expressão "excluído", você tá "excluído", e atrás dessas exclusões existe uma carreira, um modo de ver a vida que não condiz, digamos, com aquilo que o Estado, na verdade, porque é o MEC, um órgão do governo. Então o Estado, nesse momento, ele fala mais alto que a sociedade, ou que setores da sociedade.” (COTRIM, 2017, grifo nosso)

Essa inquietação dos autores resultou, inclusive, uma publicação, em 2010, intitulada “Com a palavra, o autor”, de Francisco Sampaio e Aloma de Carvalho, que traz o discurso de autores de livros didáticos que tiveram suas obras reprovadas pelo PNLD (pertencentes da área de Ciências e Letramento) se manifestando em defesa de seu ofício preocupados com a sua desvalorização e redução a uma atividade meramente mercadológica. Panazzo também mostra como a ABRALE está atenta a esse argumento dos autores de livros didáticos:

“O que a gente observa como associação, em diferentes campos do conhecimento e em diferentes segmentos, isso vale pro Fundamental I, II e Ensino Médio, muitas obras reprovadas, as reprovações não são consistentes. Então você tem vários exemplos de obras que são aprovadas num programa e que no programa seguinte, com modificações pequenas, não estruturais, são reprovadas por apontarem alguns aspectos que já faziam parte no programa anterior em que ela foi aprovada. Então essa inconsistência, ela é muito perversa e ela gera um clima de insegurança para o ofício do autor. Não é a questão da segurança, uma vez aprovado sempre aprovado, não é esse o ponto, mas existem muitas avaliações incoerentes. Então, tem vários casos também que os nossos associados nos trazem de obras que são aprovadas por determinados fatores e se destacam ali coisas positivas e outras obras que tem os mesmos fatores, os mesmos destaques, mas que são reprovados. (...) Então são muitas incoerências, 46% de obras reprovadas? É muito grande.” (PANAZZO, 2017)

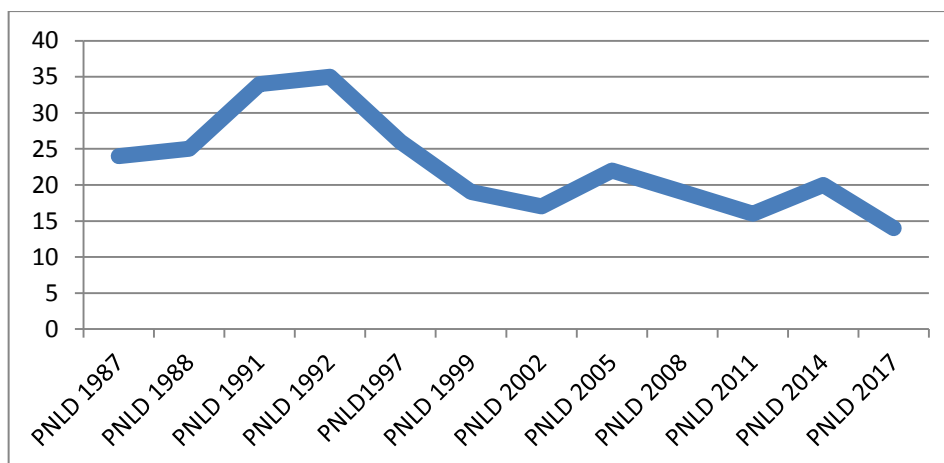
É importante ressaltar que os entrevistados por essa pesquisa posicionam-se à favor da política de avaliação do PNLD, mas a colocam “sob suspeita”. O que questionam são as inconstâncias do processo avaliativo expresso no edital. Não nos cabe, nesta pesquisa, verificar a validade das informações, mas compreender como os autores constroem significados sobre suas práticas. Assim, o edital passa a ser o principal documento de guia para os autores e as editoras. Embora sejam regidos por instrumentos legais, não há necessariamente uma relação entre si, podendo incluir novas exigências para as quais autores e editoras não estejam preparados.

Podemos observar, por outro lado, que o fato do conhecimento escolar não ter uma fundamentação exclusivamente científica, torna o ato de avaliar esse tipo de material escolar uma ação de grande complexidade que por vezes é ignorada (MIRANDA, ALVIM, 2013, p. 386). Os avaliadores, por sua vez, possuem essa subjetividade, como observado por Cotrim, que está ligada aos aspectos epistemológicos de sua formação e visões de mundo. Assim, a avaliação não pode ser considerada uma prática neutra (MIRANDA, ALVIM, 2013, p. 390).

Tomo quatro exemplos para ilustrar tais mudanças nos editais do PNLD que impactaram e ainda causam efeitos sobre a produção didática: a primeira mudança remete ao PNLD 2002 (Ensino Fundamental II) que torna obrigatório a inscrição para avaliação de coleções para os 4 anos de escolaridade, e não mais obras separadas que poderiam ser submetidas individualmente. As coleções inteiras inscritas pelas editoras só poderiam ser aprovadas ou excluídas na íntegra, ou seja, caso uma obra apresente um erro grave que justifique que seja excluída do programa, todas as outras também seriam, mesmo que não apresentem erros. Isso fez com que autores tivessem mais cuidado na abordagem dos métodos de aprendizagem e do conhecimento histórico para que fosse respeitada uma lógica na coleção como um todo.

Essa medida fez com que diminuísse o número de inscrições, de acordo com Bezerra e Luca (2006, p. 42). Esse dado pode ser percebido ao analisarmos o Gráfico 3 em que verificamos um decréscimo no número de coleções inscritas. Essa comparação fica comprometida já que até no PNLD 1999 não havia obrigatoriedade de inscrição de coleções, logo há a aprovação de 15 coleções (6 completas e 9 incompletas) e mais 4 obras individuais, resultando um total de 48 livros didáticos aprovados. Se compararmos com o PNLD 2002, em que foram aprovadas somente coleções completas, temos o número 17 coleções e um total de 68 livros didáticos. Logo, podemos concluir que não houve uma diminuição no número de livros, mas no número de propostas didáticas. A queda do número de obras fica mais expressiva quando comparamos com o PNLD 1997, quando não havia eliminação e foram apresentados, no Guia, 26 coleções didáticas disponíveis para escolha do professor, um total de 93 livros. No cenário atual, foram aprovadas 14 coleções de obras didáticas, um total de 56 livros.

GRÁFICO 3: Número de coleções produzidas no PNLD História do Ensino Fundamental (1987-2017)



Fonte: Guias do PNLD História do Ensino Fundamental (séries finais) de 1987 a 2017

O segundo exemplo de mudanças provocadas pelas políticas públicas remete ao Edital do PNLD 2012 (Ensino Médio) que estabeleceu como regra a organização das obras didáticas por série e em coleção, sendo que na avaliação anterior as obras eram submetidas como volume único. Isso ocasionou um impacto em editoras e autores que, com o curto prazo de cinco meses para adaptação à nova regra, foram levados a modificar a forma de organização das obras de um modo lógico correspondente a uma divisão seriada (SAMPAIO, CARVALHO, 2010, p. 25). Apesar dessas exigências, não houve mudanças significativas no número de obras<sup>72</sup> ou de autores.

Em um caso mais recente, no edital do PNLD 2019 (Anos Iniciais), a política estabelece como condição de participação no processo avaliativo, a adequação da obra com a Base Nacional Comum Curricular após sua aprovação e homologação (BRASIL, 2017, item 5.4.1), sendo que na data de publicação deste edital (27 de julho de 2017) a BNCC ainda estava passando por processo de aprovação que se concluiu somente em 20 de dezembro de 2017. Assim, autores e editoras que estivessem preparando suas obras para submissão, teriam que ficar atentos quanto ao conteúdo do documento, já que o prazo de entrega das obras é somente de seis meses a partir da publicação do edital, e a BNCC das Séries Iniciais só ganhou sua versão definitiva dois meses antes do prazo final. Panazzo também comenta sobre essa questão:

“A organização dos livros de acordo com a terceira versão da BNCC, sendo que a terceira versão foi tornada pública em 6 de abril. A terceira versão em diferentes componentes curriculares desdiz, vai contra, jogou fora tudo o que tinha sido trabalhado na primeira e na segunda versão. Então autores de 1º à 5º, porque a Educação Infantil é nova dentro do PNLD, mas já autores de primeiro a quinto que já estavam reformulando suas obras de olho na BNCC, na segunda versão, "não, incorpora isso aqui. Não, muda isso aqui. Não, tira isso aqui" tiveram que jogar tudo fora. Você não imagina, é angustiante. Eu não escrevo pra 1º a 5º, mas conheço várias pessoas que escrevem, você não conversa com uma dessas pessoas que você não consiga perceber a angústia, o cansaço porque é um trabalho e retrabalho e um nível de incerteza porque, além de tudo, a Base ainda não foi aprovada. É uma terceira versão que tá sendo discutida no âmbito do CNE, eles tem até fevereiro pra inscrever essas obras de acordo com a terceira versão, só que até fevereiro o CNE pode entregar o parecer e dizer: "não, nós não vamos, nós queremos mudanças aqui, aqui e aqui" então o livro vai sair e imediatamente o autor já tem que rever toda essa produção pra ajustar ao novo documento...

(...)

Se de repente você vem com uma outra BNCC, né? Como foi essa, quer dizer, a segunda versão da Base falava, por exemplo, da alfabetização no ciclo de 3 anos, a terceira versão diminuiu isso para o ciclo de 2 anos, isso tem um impacto na aprendizagem que é profundo, e um impacto na produção das obras também. Profundíssimo, né? Então não é meramente "ah, não tira daqui e põe ali" não é um

<sup>72</sup> De acordo com análise realizada, do PNLEM 2008 para o PNLD 2012 (Ensino Médio), permaneceu o número de 19 obras aprovadas (não necessariamente se repetiram as mesmas). Sobre o número de autores envolvidos, houve um leve decréscimo (de 39 para 36 autores).

quebra cabeças, um jogo de lego, "ah, não tira essa pecinha daqui e troca por essa e fim de papo, então tá bem, tá bem" complicado e assim, as demandas que esse PNLD 2019 traz agora para o manual do professor que eles estão chamando de digital também são coisas inéditas, né?" (PANAZZO, 2017)

No final de sua fala, Panazzo comenta sobre a exigência sobre os materiais digitais que constitui o quarto exemplo das mudanças nos editais que impactaram no processo produtivo dos livros. Sabemos que as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) fazem parte das renovações do mundo contemporâneo e causam impactos no campo do ensino-aprendizagem entre incertezas e inovações. É difícil trazer uma coerência em um novo tipo de textualidade que se apresenta de forma quebrada, descontínua, aberta e maleável. Trata-se, segundo Chartier (2014), de um desafio à ordem do discurso, mas mesmo assim é um mundo promissor.

As políticas implementadas pelo PNLD têm apresentado um diálogo com a área da tecnologia, demonstrando que o livro didático é um instrumento que acompanha o seu tempo e precisa ser repensado diante das demandas sociais. Essas mudanças podem ser percebidas ao longo dos editais que, desde 2014, têm apresentado uma abordagem diferente sobre o assunto.

Em PNLDs anteriores, o assunto que envolvia tecnologias e conteúdos digitais estava pouco presente, limitando-se a sugerir que os conteúdos nos livros didáticos estimulem outros meios de leitura por diferentes mídias como áudios, filmes e sítios de *internet*. É a partir do PNLD 2011 que é possível perceber pequenas mudanças que dialoguem mais com o universo digital. Neste edital, voltado para livros do Ensino Fundamental – Anos Finais, torna-se obrigatório que livros de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) contenham um CD de áudio para o aluno e para o professor, incentivando a inclusão de textos multimodais (BRASIL, 2008).

No PNLD 2012, além das instruções usuais que incentivem o uso de outros materiais e referências suplementares na internet, o edital abre a opção de produção de obras acessíveis para cegos em formato digital (BRASIL, 2009). O Guia de Livros Didáticos – História, referente a este edital, apresenta uma avaliação sobre os usos didáticos da internet no ensino de História, onde se leva em conta a crescente inserção de referência a endereços eletrônicos nos livros didáticos. Nesta ocasião, foram analisadas as características dos *sites* e sua coerência com o conteúdo expresso no livro (BRASIL, 2011a, p. 24). O mesmo tipo de análise acontece no Guia do PNLD 2013 (Séries Iniciais).

É a partir do PNLD 2014 que verificamos uma mudança mais significativa que impactou na produção de livros didáticos. O edital, que convocava para a submissão de obras voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental, inseria a possibilidade de apresentação de dois tipos de coleções: Tipo 1: conjunto de livros impressos e Tipo 2: conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia. As editoras que optassem por inserir tais conteúdos no formato de DVD deveriam trabalhar com as Objetos Educacionais Digitais (OEDs) que, segundo o edital, trata-se de “arquivos relacionados ao componente curricular da obra”, definidos como “audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador, infográfico animado” (BRASIL, 2011b, p. 35).

O PNLD 2015 dá continuidade à proposta do edital da avaliação anterior, ampliando a definição de OED para “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos” (BRASIL, 2013a, p.03) e o acesso a tais conteúdos se amplia para multiplataformas e sistemas operacionais como celulares, tablets, laptop e desktop. Os chamados *livros digitais* (uma concepção diferentes de livros digitalizados<sup>73</sup>) também são remetidos a um processo avaliativo e, caso reprovados, as coleções podem continuar sendo avaliadas somente como material impresso.

O Guia do PNLD 2015 apresenta uma discussão mais profunda sobre a cultura digital, colocando os livros didáticos como produtos de seu tempo:

“O livro digital é um recurso que pode colaborar para uma experiência inovadora, já que a natureza do artefato amplia a interatividade e o trabalho colaborativo. Essa interação enriquece o processo de ensino-aprendizagem e amplia o estoque de instrumentos pedagógicos já disponíveis no livro didático impresso.

(...)

A introdução do livro digital, enfim, tem o objetivo de manter o padrão de qualidade alcançado pelo impresso, de ampliar a mobilidade, capacidade de manipulação dos dados e a interatividade nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, acreditamos que é importante manter em diálogo contínuo os dois tipos de mídia, pois, independentemente dos suportes e formatos, a meta do recurso didático será sempre oferecer aos alunos e professores um instrumento de boa qualidade.” (BRASIL, 2014, p. 19)

Já no edital do PNLD 2016, voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, é aberta a inscrição de materiais digitais somente para o Manual do Professor. Podemos levantar como

---

<sup>73</sup> O significante de “digital”, segundo Costa e Gabriel (2014, p. 180), abre um campo de possibilidades “inovadoras” ao ensino de História, algo que seria mais interativo, enquanto o “digitalizado” faz alusão aos conteúdos presentes nos livros didáticos apresentados da mesma forma em um objeto de mídia como computadores e *tablets*. Mas há ainda muitas fronteiras entre esses significantes a serem desbravadas.

hipótese, para essa mudança, devido o fato da faixa etária do público alvo aos quais os livros são destinados não esteja totalmente apta para o manuseio de tais plataformas de forma crítica, já que os editais anteriores vêm reforçando o discurso de que é preciso orientar os alunos para utilizar tais recursos na rede de *internet* de forma apropriada.

O edital para o PNLD 2017 (Séries Finais do Ensino Fundamental), diferente do edital anterior deste nível de ensino, abre opção para inscrições de OEDs somente para o Manual do Professor e, no edital do PNLD 2018 (Ensino Médio), não há nenhuma menção de materiais digitais, voltando aos modelos anteriores do PNLD 2014 em que o digital se restringe à indicação de *sites* da *internet* como material suplementar para o professor e uma fonte variada de investigação para o aluno.

Essa política que vem proporcionando uma reflexão sobre a incorporação dos conteúdos multimídia nos livros didáticos, desde o PNLD 2012, permitiu uma mudança nesses materiais. Pode-se perceber que os *sites* deixam de ser colocados como indicações nos finais dos capítulos e passaram a ser utilizados como possibilidades de atividades complementares e pesquisas, contribuindo para a construção do conhecimento histórico e oferecendo textos complementares que levam a uma reflexão do aluno sobre o uso desses meios, como questões sobre o *cyberbullying* e os problemas e vantagens de se utilizar a internet, conforme avaliado no Guia do PNLD 2014 (BRASIL, 2013b, p. 15).

Porém, os três últimos PNLDs (2016, 2017 e 2018) não aparece a possibilidade de submissão de livros digitais, descontinuando uma política curricular e um ritmo de produção que vinha crescendo desde 2014. Isso mostra o caráter de imprevisibilidade sobre as novas exigências que possam vir a surgir, como é o caso do PNLD 2019 (Séries Iniciais) que volta com a exigência de materiais digitais como Livro para o Professor (diferente de Manual do Professor?) para a Educação Infantil (que não era contemplado pelo Programa até então). Panazzo comenta como essas medidas interferem no ofício dos autores:

“Tivemos uma audiência pública em junho [de 2017] sobre o PNLD 2019 onde já se previa, por conta da minuta do edital um material do professor digital, com várias demandas novas e não só novas demandas como eles atrelaram a aprovação da obra impressa à aprovação desse manual digital. Então os dois materiais serão alvo da avaliação didático pedagógica e os dois precisarão ser aprovados. Se o digital é aprovado, e o impresso não é, a obra tá excluída, se o impresso tá aprovado e o digital não é aprovado a obra também está excluída, com esse tempo restrito que a gente tem pra produzir esse material digital que veio cheio de novidades, com coisas que até então não eram usuais de terem da forma como está colocada no edital, não eram usuais de ter os materiais nos livros didáticos. Então, nós pedimos na audiência pública, nós entregamos um documento para o MEC, para a SEB pedindo que o material digital fosse analisado, avaliado, em função da observância ali da sua



qualidade, da finalidade, mas que ele não fosse critério de exclusão da obra porque, justamente, pela questão da novidade, do tempo, do ajuste que as próprias obras impressas teriam que sofrer pra se adaptar a terceira versão da base, enfim. Conversamos pessoalmente também com representantes da SEB, até com o próprio Secretário da Educação Básica, senhor Rossieli Soares, no dia da audiência pontuando isso, numa conversa rápida porque não houve muito espaço pra um debate, mas em conversas pontuais. Mas nós não fomos atendidos nas nossas reivindicações porque no momento em que o edital foi publicado, ele veio com aquelas características e até com mais, talvez um grau até um pouquinho maior de sofisticação do que o inicialmente apresentado na minuta do edital, em termos de número, de sequências didáticas, de planos de aula, tem até uma exigência numérica que na parte da minuta, no momento da minuta do edital isso ainda não tinha aparecido.

(...)

Assim, tem horas que demanda um objeto digital aí no seguinte, você já não demanda mais, aí no outro você vem com o material digital, mas que já tem características completamente diferentes, no PNLD 14, eles introduziram os objetos digitais para o aluno, como material pro aluno. No 2017, os objetos digitais eram para o professor, você não poderia colocar objetos pensando no aluno, quer dizer, já mudou. A gente já tinha pensado numa série de coisas, "olha isso aqui ia ficar legal, então isso aqui corta, né?" "não, isso aqui aperfeiçoa" assim com os objetos digitais como tinham sido solicitados no 2014, quando veio o 2017, já não é mais aquilo, é uma coisa nova. Então todo aquele trabalho de avaliação, de refação pra melhorar, aprimorar aquele material foi perdido e aí você produz uma coisa nova. E agora com o 2019, é uma coisa totalmente nova e que obviamente sinaliza pra gente algumas tendências do que virá no 2020, 2021 e assim sucessivamente." (PANAZZO, 2017)

Assim, podemos perceber que os editais acabam adquirindo uma função curricular ao consolidar as exigências técnicas e políticas sobre os livros didáticos, adotando um papel pedagógico e disciplinador (CERRI, FERREIRA, 2007). Caimi (2007, p. 172) observa como os livros didáticos vêm respeitando aos critérios dessa política já que o número de livros excluídos no início do Programa era grande e, com o passar do tempo, esse índice de exclusão foi diminuindo, demonstrando o movimento dos autores e editoras de adaptar as obras para atender a tais demandas, como pôde ser observado no Gráfico 3.

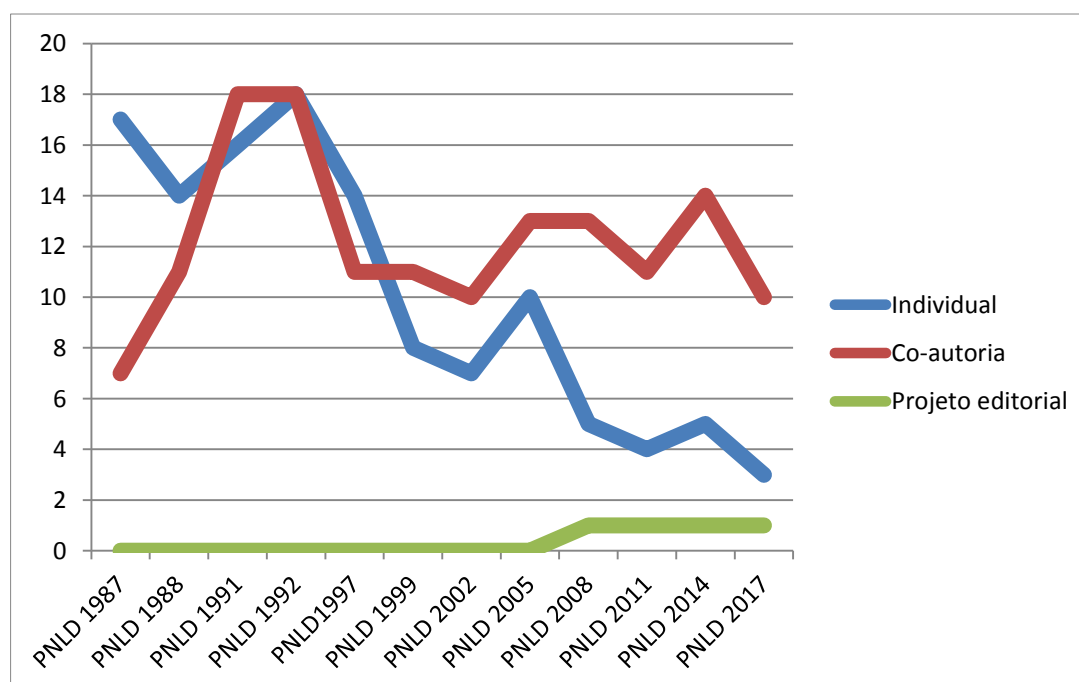
Devido a esses critérios cada vez mais rígidos, outro impacto que destacamos neste trabalho se refere ao perfil dos sujeitos identificados como autores das obras didáticas. Se antes o *lugar de autoria* vinha sendo ocupado por sujeitos que se consagraram como referência na área na década de 1990, aos poucos, esses espaço foi sendo ocupado por profissionais que se caracterizam por uma preparação maior em estabelecer um diálogo com as diretrizes curriculares oficiais. As próprias editoras passaram a contratar como autores, pessoas especializadas em discussões mais atuais do campo de ensino e que produzissem livros menos ortodoxos (SAMPAIO, CARVALHO, 2010).

Com o intuito de identificar essas mudanças ocorridas na produção de livros didáticos, recorro novamente ao levantamento quantitativo realizado nesta pesquisa com os dados dos Guias de

PNLD de 1987 a 2017. Esse exercício de análise foi feito com o intuito de verificar as variações numéricas mediante os seguintes critérios: número de autores, tipo de autoria, região de atuação dos autores, formação, especialização e prática profissional. Esses dados foram gerados após intenso trabalho investigatório de informações sobre esses sujeitos em diversos *sites* do meio virtual<sup>74</sup>. Porém, essa opção pela busca dos sujeitos indicados como autores nas capas das obras não significa que estamos abandonando a concepção da autoria como algo que se constrói em um lugar que está além desses nomes. Ao escolher esses sujeitos como critério de análise, estamos considerando sua responsabilização pelo projeto e escrita da obra. Sabemos que a intervenção de outros sujeitos como editores, ilustradores, design gráfico, revisores, entre outros, também produzem significados presentes no produto final da obra.

Como pôde ser observado no Gráfico 2, houve uma leve queda no número de escritores presentes no PNLD, principalmente a partir de 1999 e, conseqüentemente, no número de coleções didáticas oferecidas. O Gráfico 4 já demonstra que a queda de número de autores envolvidos não foi superior porque foram se estabelecendo, cada vez mais, obras produzidas em coautoria no lugar de obras individuais.

GRÁFICO 4: Quantitativo de obras submetidas ao PNLD História (1987-2017) quanto ao tipo de autoria



<sup>74</sup> A maioria das informações sobre os escritores foram encontradas na Plataforma Lattes e nas páginas das editoras ao qual pertencem. Mas também foram encontrados dados em entrevistas realizadas, noticiários locais e diversas outras fontes.

Fonte: Guias do PNLD História do Ensino Fundamental (séries finais) de 1987 a 2017

Uma hipótese que podemos levantar é que devido às exigências, cada vez mais rígidas, do PNLD, foi necessário dividir a responsabilização da elaboração de uma obra com outros parceiros a fim de facilitar o processo produtivo e proporcionar uma obra de maior qualidade em riqueza teórica e olhares críticos (TEIXEIRA, 2012; MUNAKATA, 2016). Além disso, pode-se perceber a interferência das editoras com a publicação de obras de autoria coletiva, elaborada por um projeto proposto e coordenado pela própria editora que, no caso do gráfico, refere-se ao Projeto Araribá da Editora Moderna<sup>75</sup>.

A pequena variação do número de escritores de 38 (PNLD 1987 – início do Programa) para 39 (PNLD 1997 – último antes do início da avaliação), 31 (PNLD 1999 – primeiro PNLD com avaliação) e posteriormente para 28 (PNLD 2017 – último PNLD publicado) não significa que grande parte dos escritores tenha permanecido no Programa. Se compararmos o PNLD 1999 com o PNLD 2017, somente 6 escritores permaneceram tendo suas obras aprovadas pelo Programa: Alfredo Boulos Jr, Carla Anastásia, Cláudio Vicentino, Flávio Berutti, Gilberto Cotrim e Vanise Ribeiro. Isto nos permite concluir que o *lugar de autoria*, nos últimos 30 anos, vem se renovando. Logo, as mudanças que podem ser analisadas não são puramente numéricas. Teixeira (2012) confirma essa hipótese ao dizer que o PNLD fez com que o mercado editorial abrisse para novos escritores, mostrando um momento de rompimento e procura de novos projetos com um perfil de sujeitos que se encaixassem com o novo modelo para a produção de livros de acordo com as exigências da avaliação.

Buscamos dados de escritores que estiveram presentes nos PNLDs de 1997, 1999 e 2017 para verificar o que mudou nesse *lugar de autoria* antes e depois da avaliação do PNLD. Uma dificuldade deparada nesta investigação foi a falta de informações, no meio virtual, de escritores que estavam presentes em Guias do PNLD mais antigos, principalmente da década de 1990. Conforme a aproximação da contemporaneidade, foi se tornando mais fácil a identificação de informações desses sujeitos, principalmente por meio da Plataforma Lattes<sup>76</sup>. Temos duas hipóteses para essa dificuldade de investigação: uma é que as editoras não investiam muito em estratégias de marketing que valorizassem os nomes de seus escritores porque o próprio nome do autor exercia uma força de autoridade na área; e outra é que esses sujeitos se concentravam mais na atuação como professores da educação básica, não

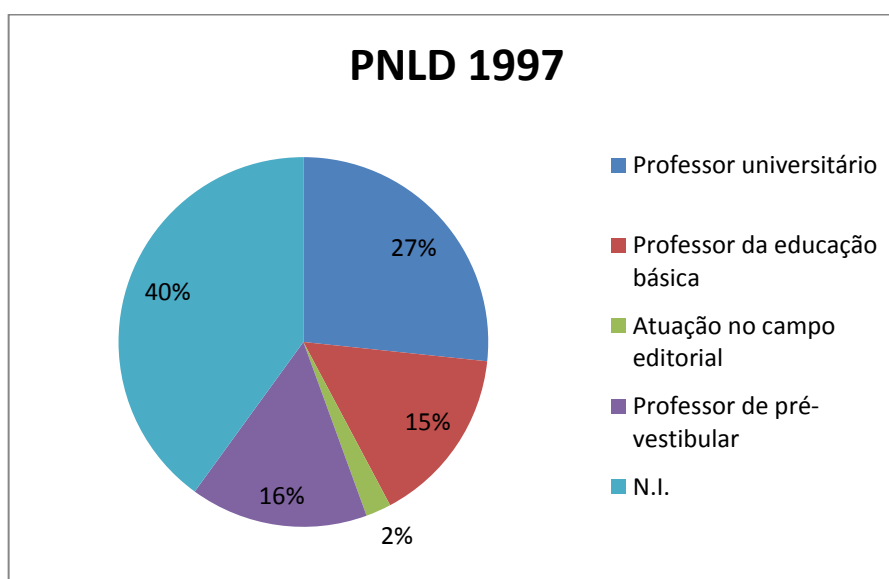
<sup>75</sup> Destacaremos o caso do Projeto Araribá mais adiante neste capítulo.

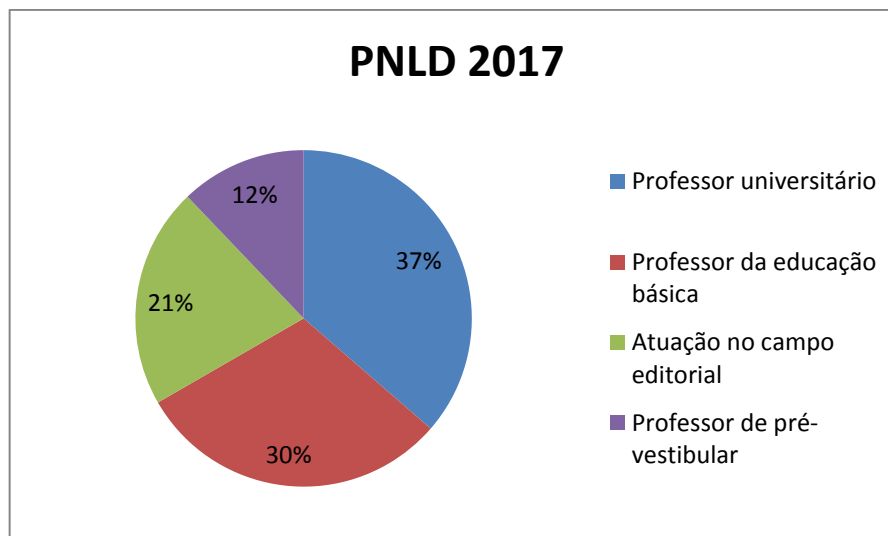
<sup>76</sup> A Plataforma Lattes é uma plataforma virtual criada e mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela qual integra base de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia que atuam no Brasil. Ver [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br)

possuindo o hábito de divulgação de suas produções em plataformas acadêmicas como o Currículo Lattes; e, como terceira hipótese, podemos considerar que no final do século XX, o acesso e divulgação pelas mídias digitais era mais contido. Um exemplo disso é o caso do autor Borges Hermida, consagrado por publicações de obras nas décadas de 1960 e 1970, porém há poucos dados confiáveis sobre o autor (BRAUNA, 2013). O que se destaca mais não é o sujeito, mas a variedade e qualidade de seus livros, procurados até hoje para aquisição.

O Gráfico 5 nos ajuda a confirmar essas hipóteses ao perceber que o número de autores atuantes como professores do ensino superior aumentou, justificando o maior número de informações encontradas no Currículo Lattes. Por outro lado, a falta de informação encontrada sobre 40% dos autores presentes no PNLD 1997, compromete a análise de forma mais criteriosa. Se considerarmos a hipótese de que esses 40% de autores são sujeitos mais atuantes na educação básica, a porcentagem de escritores atuantes como professores aumenta de 15% para 55%, na melhor perspectiva, um quantitativo superior ao PNLD 2017 que é de 30%. Mas os limites empíricos encontrados nesta pesquisa não nos permite afirmar isso.

GRÁFICO 5 – Atuação profissional de escritores de livros didáticos presentes nos PNLD 1997 e PNLD 2017





Os dados do PNLD 2017 nos permite perceber certo equilíbrio nas atividades desempenhadas entre esses escritores entre a docência na educação básica, no ensino superior e de forma exclusiva no universo editorial. Isso demonstra que o lugar de autoria não é composto por um tipo ideal de sujeito que saiba como escrever livros didáticos. Há editoras que optem por pessoas mais próximas das discussões que circulam no ambiente acadêmico, como é o caso de Carla Anastasia (professora titular aposentada de História do Brasil na Universidade Federal de Minas Gerais – atuante na autoria de livros didáticos desde o início da avaliação), Daniela Buono Calainho (professora associada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro -UERJ), Flávio de Campos (professor de História Medieval da USP), Jaime Rodrigues (professor associado de História do Brasil na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP), Jorge Ferreira (professor titular da Universidade Federal Fluminense - UFF), Keila Grinberg (professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO), Miriam Dolhnikoff (professora da USP), Ronaldo Vainfas (professor titular da UFF) e Sheila de Castro Faria (professora titular da UFF).

Outras editoras optam por sujeitos que tenham experiência em sala de aula, entendendo que são pessoas que estão mais próximas do universo dos alunos. Dentre eles, destacam-se aqueles que atuam em cursos de pré-vestibular como Alfredo Boulos Júnior, Cláudio Vicentino, Flávio Berutti e Renato Mocellin.

A forma de dedicação desses escritores na produção de livros didáticos é uma mudança que pode ser verificada através dos gráficos. Gatti Jr (2004a) relata que na década de 1990, a produção de livros didáticos não era uma atividade central na carreira de alguns autores, que mantinham essa profissão de forma concomitante com a carreira de professores da educação

básica ou do ensino superior. Hoje, já percebemos uma alteração nesse cenário com um aumento significativo de escritores que tomaram a produção de livros didáticos como uma profissão de dedicação exclusiva, o que indica que houve uma mudança na dedicação dessa prática, em que foi preciso se concentrar mais nas regras de produção, obedecer aos apertados prazos para revisão e participar da divulgação do livro, percorrendo o país oferecendo palestras pela editora ou por convites de escolas e associações. Isso os levou a estarem menos presentes em sala de aula (MUNAKATA, 2016; GATTI JR, 2004a).

Munakata (2016), através de entrevista realizada com José de Nicola Neto, presidente da ABRALE de 2005 a 2010, expõe a existência de três perfis de autoria no contexto atual: os autores profissionais, os autores que coordenam projetos e os autores por encomenda através das editoras. Entendemos que se trata de *uma* forma de classificar a atuação desses autores, mas que esse olhar evidencia a profissionalização dessa categoria onde há uma maior aceitação do sujeito-autor sobre os procedimentos de editoração especificados por contratos (MUNAKATA, 1997).

Não há necessariamente uma relação entre as editoras e a escolha pelo perfil desses profissionais. A Editora Saraiva, por exemplo, que possui três coleções aprovadas no PNLD 2017 - História, conta com autores oriundos das três áreas: ensino superior (Jaime Rodrigues, Daniela Calainho, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro), educação básica (Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo) e profissionais que atuam exclusivamente do meio editorial (Gilberto Cotrim). Talvez isso se trate de uma estratégia da própria editora para gerar coleções com propostas diferentes a fim de garantir as vendas agradando diferentes perfis de consumidores.

O caso de Silvia Panazzo, uma das autoras entrevistadas por esta pesquisa, se insere nesse quadro cuja trajetória se baseou fortemente na carreira como professora da educação básica, mas os compromissos e desafios da produção de livros didáticos acabaram por exigir uma maior dedicação para esse ofício.

“(...) depois de 28 anos de sala de aula, chega uma hora assim que você também quer outros tipos de desafios e achei que era o momento de me dedicar mais a essa questão pra poder assumir os desafios que antes eu não conseguia assumir, por exemplo, fazer, ter um contato mais próximo com professores e professoras que usam o nosso livro ou que não usam, mas enfim que estão em sala de aula só que isso requer um tempo pra você visitar as escolas, pra você organizar atividades com os professores, e se você tá dando aula, você não consegue muitas vezes isso, porque coincide com o horário que você tá em aula ou porque você não tem tempo disponível pra isso.” (PANAZZO, 2017)

Cotrim também é um escritor que se destaca pela sua atuação exclusiva no campo editorial. O caso desse autor conta com uma especificidade: a profissão de escritor de livros didáticos foi algo que surgiu antes de aspirar à carreira no campo da História. Formado primeiramente em Direito, o autor narra como ingressou no curso de História na USP para poder se tornar um autor de livros didáticos dessa disciplina.

“Entrevistador: Então como foi o início dessa trajetória como autor de livros didáticos

Cotrim: Por acaso. (...) Eu gostava de escrever e eu tinha um professor de literatura (...), ele trabalhava em editora, ele era um profissional de redação e um dia eu, muito moço, assim, com uns 18 anos de idade, ele descobriu que lá naquela editora estavam precisando de um pequeno manual de ensino de iniciação musical (...), mas uma iniciação musical básica, dó ré mi fá sol lá si, o que é pauta, pentagrama. Eu sou apaixonado pela música, eu estudo música desde os meus 12 anos, fiz conservatório, eu sou apaixonado por música brasileira, toco violão e é o meu hobby. Então quando ele falou que precisava de um manual pra ensinar música, eu peguei e escrevi uma coisinha pra criança (...) e aquilo foi meu ingresso para o mundo editorial, eu escrevi aquele livro, (...) vendeu muito, aí o editor falou: "nossa, você tem jeito pra escrever, didática, né?". Eu nunca estudei didática, mas tem gente que tem. Aí eu escrevi esse livro e, logo depois, na sequência, comecei a trabalhar na redação, fazendo o que se chama de copydesk, preparador de textos, lia livros de outras pessoas. Essa coisa de gostar de redação, isso está em mim, tanto que esse professor de literatura era meu amigo porque ele sabia que eu gostava de ler e gostava de escrever. Aí eu comecei a trabalhar em redação, comecei a entender um pouquinho de língua portuguesa, e aí, num belo dia, o diretor editorial disse assim pra mim: "nós estamos precisando de um livro de História e você tem jeito para escrever". É uma profissão, eu já trabalhava na editora, aí ele falou: "mas aí você vai ter que fazer História. Você tá a fim de fazer História?", (risos) eu falei: "Eu adoro História, eu adoro Humanas". Aí eu falei: "Me dá um tempo, me dá um tempo". O tempo foi o seguinte, eu saí de lá, daquela reunião e entrei num cursinho e no final do ano eu estava na USP. Aí eu costume dizer que na minha vida eu fui fazer História *não por vocação, mas por convocação*, ele me deu uma oportunidade de trabalhar, e eu já trabalhava na editora e aí ele ficou assim: "*Vai fazer História que você vai virar o autor do livro de História*"." (COTRIM, 2017, grifo nosso)

A trajetória de Cotrim é algo peculiar. Neste caso, ele foi reconhecido por suas habilidades na escrita de forma “didática” de diferentes áreas de conhecimento. A música, que era seu hobby, se tornou a porta de entrada para o mundo editorial, onde passou a atuar na equipe de redação e, de dentro da editora, surge a oportunidade para se tornar um autor de livros didáticos de História no final da década de 1970.

Podemos relacionar a trajetória desse autor com a ideia de Foucault de que o sujeito não é, mas se constitui discursivamente. Quando o diretor editorial diz para Cotrim fazer História para virar autor de livro didático de História, ele está colocando que o sujeito-Cotrim não é “por vocação” um autor de livros dessa disciplina como se fosse uma essência. Percebemos que, durante sua trajetória dentro da editora, ou seja, uma instituição que exerce um poder discursivamente sobre o sujeito, Cotrim foi adquirindo conhecimentos na escrita, didática,

edição e formatação de textos que foram reconhecidos naquele espaço. Mas isso não bastava para que se tornasse um autor de livro didático de História. Era preciso que esse sujeito fosse constituído por outros discursos – o curso de História – para desempenhar o papel como autor de livro didático dessa disciplina.

Enquanto Cotrim se constitui como autor dentro da editora, outros escritores apresentam trajetórias diferentes nesse primeiro contato com o mundo editorial. Panazzo relata como se torna autora a partir de um convite pelo reconhecimento de sua atuação no campo educacional:

“E desde 1996 abracei essa vertente da produção, da autoria de livros didáticos. A entrada nesse campo foi até um pouco aleatória. Trabalhava na época com uma pessoa da área de matemática, uma professora que já era autora de livros de matemática e a gente fazia um trabalho muito próximo no colégio, era um colégio que estimulava muito atividades interdisciplinares, a aproximação de diferentes campos do saber. Então ela era da matemática, eu era da História, mas a gente trabalhava sempre com muita parceria. E ela conhecendo um pouco esse meu perfil é um pouco, como é que a gente pode dizer? irrequieto, né? De estar sempre buscando mais, ela me convidou junto com uma outra amiga também em comum, que também trabalhava conosco na época, Maria Luísa Vaz, que é minha coautora nas obras didáticas que eu publiquei, e assim começou a nossa experiência, fazendo por esse contato com o mundo editorial, fizemos um projeto, apresentamos uma unidade modelo que foi aprovada, e a partir daí começamos nos aventurar um pouco nesse sentido de dividir nossa experiência da nossa prática pedagógica, daquilo que na época a gente vinha estudando, então a gente pegou, era também o momento da publicação dos PCNs que trouxe muita novidade, que tirou todo mundo da zona de conforto, trouxe questionamentos, trouxe outras perspectivas pra gente pensar em termos de educação em cada campo específico do saber, da educação como uma forma geral, enfim, e o objetivo inicial acho que era esse de partilhar essas vivências, essas aprendizagens e alguns dos questionamentos que a gente vivia na época com outros docentes, podendo colaborar com a educação, não apenas diretamente com os meus alunos, com as minhas turmas, mas poder ter uma abrangência um pouquinho maior. (PANAZZO, 2017)”

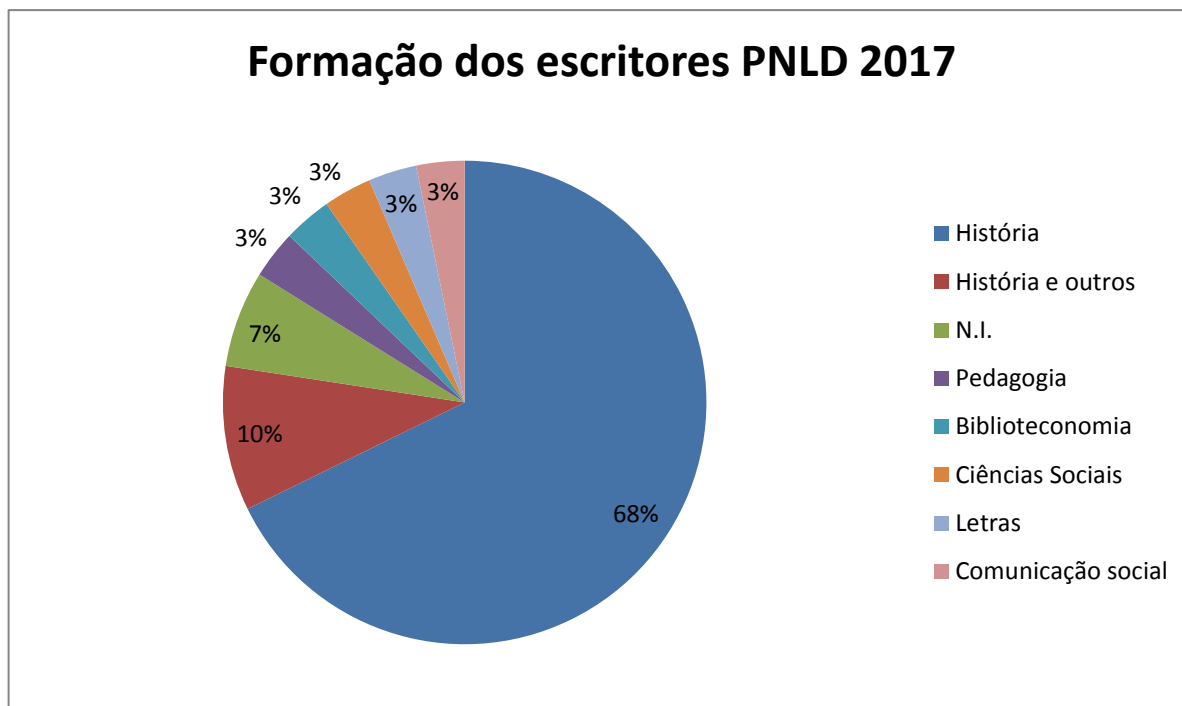
Assim, podemos perceber que também não há uma padronização de como se começa a atuar no *lugar de autoria*. Gatti Jr (2004a) ajuda a reforçar essa teoria através das entrevistas que realizou com autores de livros didáticos em sua pesquisa. Alguns por convite da editora como é o caso de Joana Neves, que se inseriu num contexto de negociação com a proposta apresentada; já José Jobson Arruda diz que entrou no mundo da autoria por acaso, depois de um trabalho prestado para a televisão cujo texto elaborado foi censurado e faz um acordo com a editora Ática; Ricardo Faria começa a atuar como autor substituindo outro autor na editora Lê, que saiu do projeto por problemas de saúde, isso permitiu que a editora conhecesse seus trabalhos e lhe convidasse para produzir novas obras.

No meio de trajetórias tão diferentes, talvez essa fala de Cotrim expresse um importante aspecto do *lugar de autoria*: possuir uma “didática”. Mas não é somente a didática que faz o



autor. É preciso também possuir conhecimento do campo específico. Pensando nessa formação dos autores, realizamos um levantamento<sup>77</sup> buscando identificar suas áreas de formação.

GRÁFICO 6: Formação em graduação dos escritores presentes no PNLD 2017



O panorama atual sobre os autores presentes no PNLD 2017 – História é que grande parte deles possui formação nessa área disciplinar. As editoras, inclusive, começaram a prestar atenção e optar por contratar escritores que tivessem especialização para a área da qual escrevem. Também foi possível identificar no levantamento escritores que, além da História, possuem formação em outras áreas afins como Filosofia, Direito, Estudos Sociais e Pedagogia (10%), fator que, ao nosso ver, vem a somar para a experiência na produção de uma obra didática, ajudando a trazer outras visões para além do conhecimento histórico específico. Com esse intuito de enriquecer a obra com a contribuição de sujeitos que tivessem conhecimentos para além do campo da historiografia, entendemos a presença de outros escritores que participam do *lugar de autoria* sem possuírem uma formação em História. Pedagogia, Ciências Sociais, Letras, Comunicação Social e Biblioteconomia, são outras áreas de conhecimento que aparecem na formação desses sujeitos, todos eles em coautoria com um

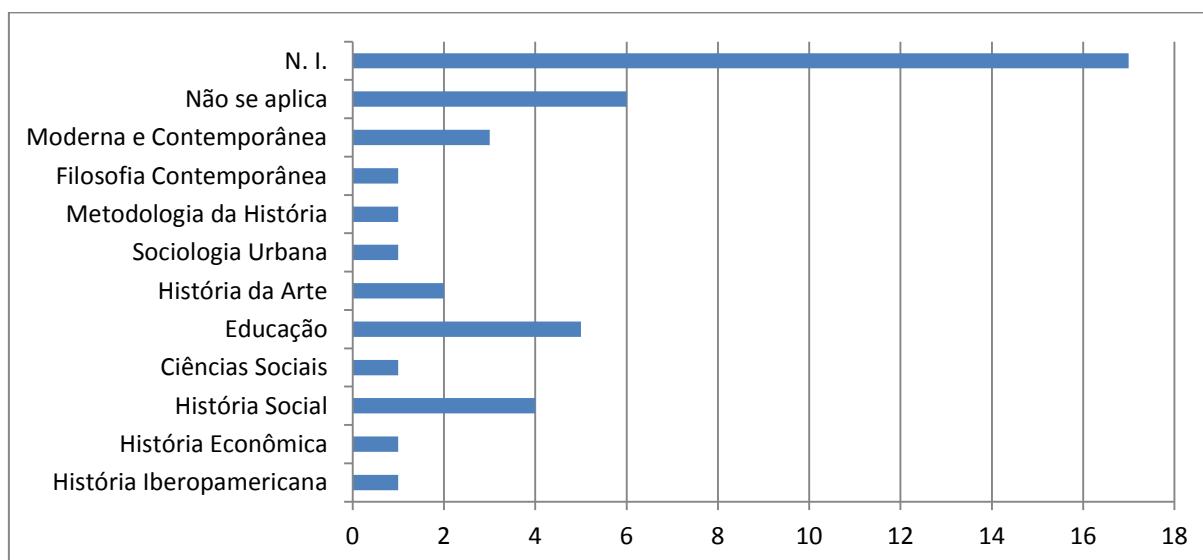
<sup>77</sup> Esse levantamento foi realizado com base em diversas fontes no meio virtual, como explicado anteriormente.

autor formado em História<sup>78</sup>. Entendemos com essa característica que o ofício da autoria de livros didáticos não está ligado exatamente com a formação na área disciplinar em que atua, mas é uma profissão que se constitui a partir de outros discursos.

Quanto à especialização desses autores, verificamos um aumento no número de sujeitos que cursaram algum tipo de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu). Dos autores presentes no PNLD 1997 para o PNLD de 2017, houve uma variação de 48% para 75%, inclusive oito deles realizaram curso de pós-doutorado e quatro são professores titulares em universidades públicas. Isso demonstra um dos investimentos das editoras como estratégia de produção em contratar escritores com formação mais especializada, principalmente em áreas específicas do conhecimento histórico, como podemos observar a partir dos gráficos abaixo.

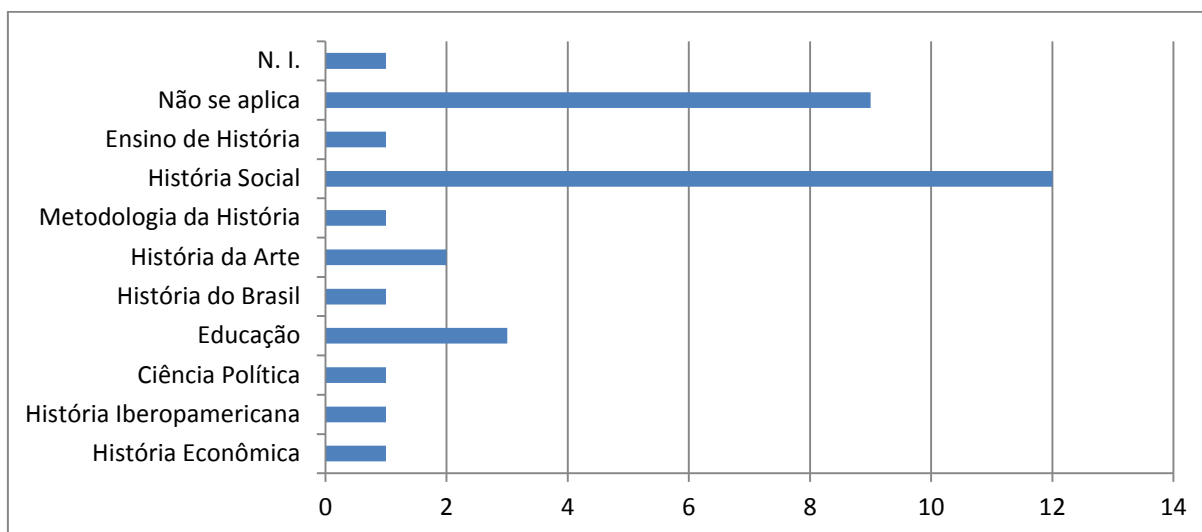
**GRÁFICO 7:** Especialização em cursos de pós-graduação dos escritores de livros didáticos presentes nos PNLD 1997 e PNLD 2017

PNLD 1997



<sup>78</sup> A única exceção é o caso do autor Cláudio Vicentino, formado em Ciências Sociais, que se destacou como professor do Ensino Médio e curso pré-vestibular publicando concomitantemente a essa prática, livros didáticos. Hoje, este autor atua em coautoria com seu filho José Bruno Vicentino, formado em História.

## PNLD 2017



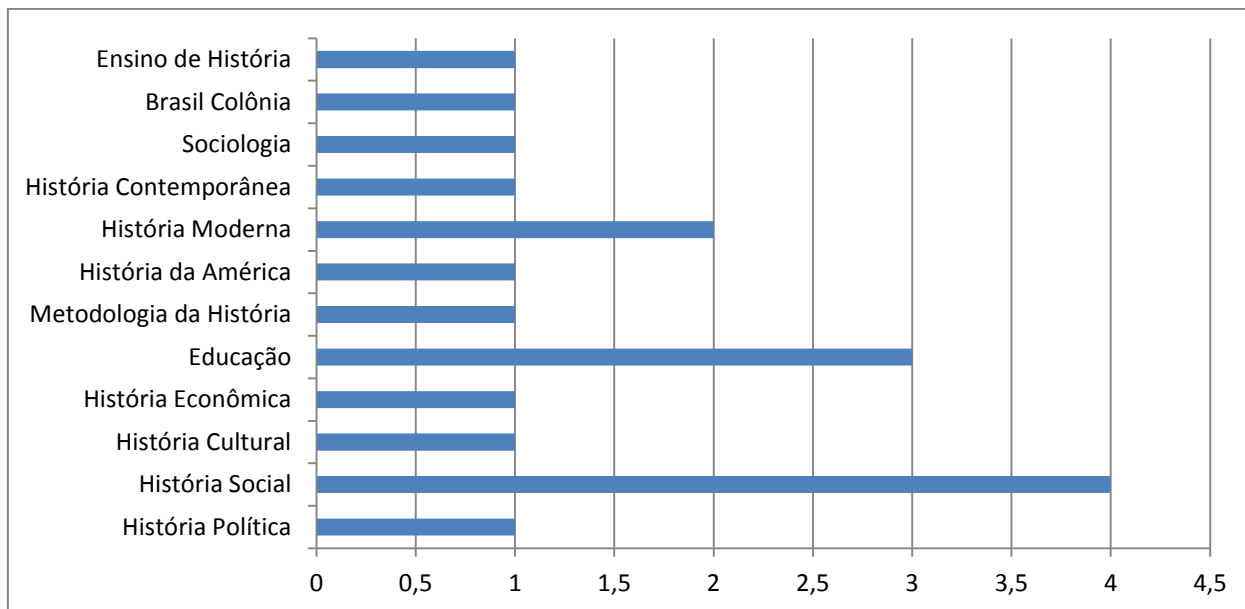
Nestes gráficos, foram consideradas somente as informações daqueles autores que declarassem algum tipo de especialização em pós-graduação<sup>79</sup>. Sobre os escritores não identificados, há de se considerar que podem se encaixar no caso de não terem cursado nenhum tipo de especialização ou porque não foi possível encontrar tais informações.

Um aspecto que podemos observar é o aumento do número de autores especializados na área de História Social, o que pode indicar um diálogo existente com as demandas sociais de representatividade nos livros didáticos (negros, indígenas, mulheres, pobres) com os sujeitos que escrevem seus textos. Também nos chama a atenção a especialização em áreas que não pertencem propriamente ao conhecimento histórico, mas que dialogam com essa área como Ciência Política, História da Arte, Educação e o ensino de História. Estes dois últimos mais envolvidos com as demandas do PNLD por um maior diálogo com essa área. Todas essas evidências são discursos que estão sendo mobilizados em diferentes *lugares de autoria*. Se observarmos o quadro seguinte, podemos verificar a variedade de temas que esses autores são especializados:

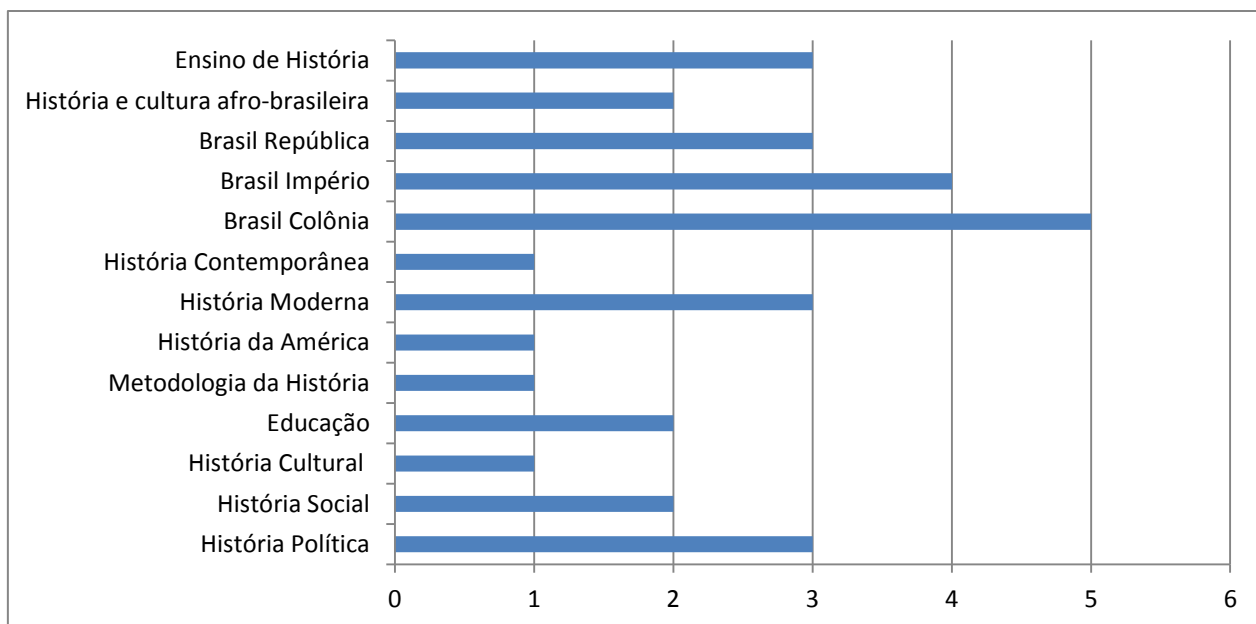
<sup>79</sup> Essas informações também foram levantadas através de busca virtual em diversos *sites* eletrônicos.

GRÁFICO 8: Especialização por área de conhecimento dos escritores de livros didáticos presentes nos PNLD 1997 e PNLD 2017

PNLD 1997



PNLD 2017



Enquanto no PNLD 1997 sobressaem autores especializados em História Moderna, História Social e Educação, no PNLD 2017, destacam-se as especializações na História do Brasil, História e Cultura Afro-brasileira e no ensino de História. Essas informações nos permitem

compreender que pode ter havido um maior investimento ou preferência por sujeitos-autores que desenvolviam narrativas que valorizassem a história nacional e a preocupação com interlocuções das discussões provenientes do ensino de História, como, por exemplo, a História e cultura afro-brasileira, discussão demandada pelos movimentos sociais e pela lei 10.639/03.

### 3.2.2.1 Em defesa dos autores de livros didáticos: o papel da ABRALE

A especialização crescente dos autores para a produção de livros didáticos, direta ou indiretamente, faz com que esse grupo, ao mesmo tempo em que é heterogêneo e constituído por sujeitos de diferentes trajetórias e campos de atuação, como procuramos demonstrar através da análise das informações apresentadas, se constitua como um lugar que além de mobilizar, também exerce um poder, onde decisões e escolhas são feitas sobre o conhecimento histórico a ser ensinado.

Devido a importância desse *lugar de autoria* e a necessidade da defesa da integridade e legitimidade deste lugar, foi fundada, em setembro de 1992, a ABRALE. Esta organização, sem fins lucrativos, possui como finalidade contribuir para a elevação da qualidade do ensino brasileiro; defender a dignidade profissional dos autores-educadores; promover a integração dos autores de livros didáticos e paradidáticos representando-lhes os interesses junto às editoras, órgãos governamentais e entidades congêneres<sup>80</sup>.

Entendemos que a necessidade da formação da ABRALE está situada em um contexto em que os livros didáticos, de todas as disciplinas e níveis de ensino, mas principalmente aqueles da disciplina História, passaram a receber diversas críticas quanto aos seus conteúdos e métodos marcados por uma abordagem tradicional e com forte caráter ideológico, obras características do período do regime militar. Esses livros foram ganhando descrédito, como comentado anteriormente e, conseqüentemente, seus autores, cuja formação e prática foram colocados “sob suspeita”. A rejeição e a postura crítica da sociedade a esses materiais foram crescendo e gerando polêmicas.

Mesmo com a mudança no perfil dos livros didáticos do final da década de 1980 por discussões marcadas por uma historiografia crítica e com abordagens mais próximas da realidade do aluno (discurso presente em propostas curriculares na década de 1990), os livros

---

<sup>80</sup> Informações obtidas sobre a ABRALE em <https://www.abrale.com.br/quem-somos/>. Acesso em 04/01/2017

didáticos continuaram sendo alvo de críticas, agora no contexto de avaliações realizadas pelo PNLD. Assim, a ABRALE tem se colocado como interlocutora de órgãos governamentais como o MEC, a Secretaria de Educação Básica e o FNDE, que elaboram e são gestores do PNLD, e rebatendo críticas generalizadoras da mídia sobre a má qualidade do livro educativo, ao mesmo tempo em que discute condições para sua melhoria.

Em relação aos autores, esta organização tem representado um lugar de luta pelos direitos desses sujeitos, apresentando sugestões para a elaboração da nova Lei do Direito Autoral e elaborado seu Código de Ética. Em sua relação com as editoras, tem se colocado como interlocutora da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS) na busca de garantir os direitos e a legalidade dos contratos estabelecidos com os autores.

Em um breve levantamento realizado na página virtual da Associação e na página no Facebook, encontramos os seguintes temas compartilhados ou promovidos no ano de 2017 que demonstram que tipos de preocupações e discussões mobilizam esse lugar de defesa dos autores:

- Base Nacional Comum Curricular
- Escola Democrática
- “Escola Sem Partido”
- Ensino religioso
- Sexualidade e gênero
- Realidade do aluno e da escola (adolescência, violência e desigualdade)
- Avaliações (IBEP, ENEM, ANA, PNLD)
- Inclusão e acessibilidade
- Educação digital
- História e Cultura afro-brasileira e africana
- Alfabetização
- Educação Infantil
- Formação de professores
- Métodos de ensino-aprendizagem
- Reforma do Ensino Médio

Em entrevista com Silvia Panazzo, que no momento da realização desta pesquisa ocupa o lugar da presidência da ABRALE<sup>81</sup>, a autora coloca quais são os principais desafios desta organização:

“Nós estamos num momento em que a ABRALE enfrenta situações desafiadoras. A ABRALE é uma associação de 25 anos [em 2017] (...) E desde a sua origem, ela tem como foco principal colaborar, contribuir pra educação pública, sobretudo a pública, de qualidade. Então nesse momento os desafios que a ABRALE enfrenta são muitos (...) Por que a gente percebe uma pouca, talvez pouca sensibilidade, vamos dizer assim, dos órgãos do governo pras questões que a ABRALE, enquanto associação dos autores, levanta.

(...)

O objetivo é esse: ofertar ao professorado bons materiais, materiais de qualidade, materiais que não sejam uma colcha de retalhos pra atender a tantas demandas e pra isso a gente precisa de tempo, a gente precisaria também de assim que os programas fossem mais estáveis, porque se a cada programa, você tem mudanças muito significativas, você nunca consegue melhorar aquilo que já mudou de novo, então esse tempo do aprimoramento também é importante, uma obra ela amadurece. Pra isso o programa também precisaria ser mais estável nas suas demandas.” (PANAZZO 2017)

Um dos principais pontos de discussão promovido pela Associação foi a produção da BNCC que tem impactado na produção de livros didáticos, como comentado anteriormente pelo Edital do PNLD 2019 – Séries Iniciais. Panazzo também fala sobre essa questão como representante da ABRALE:

“Então, pra você ter uma ideia, em 2015 quando ainda não tinha sido lançada nem a primeira versão da BNCC, mas já estava em processo de elaboração, a ABRALE, em parceria com Abrelivros, que é a associação das editoras no segmento didático, fez uma tarde de estudo, de debate a respeito da BNCC convidando representantes do MEC pra entenderem como é feito o material didático, entender, inclusive, a questão dos prazos porque já na época nos preocupava um documento sendo feito, e claro (...), ele sendo aprovado, os materiais didáticos precisarão se ajustar à eles, mas tentando mostrar que assim, não é do dia pra noite. Então acho que foi uma coisa de informar mesmo tudo desde a concepção do autor até a questão prática mesmo, das provas, do projeto gráfico, da questão da gráfica, do tempo que se precisa pra imprimir e etc, das licenças que são necessárias serem compradas ou obtidas, enfim. E já naquela época os representantes do MEC se surpreenderam com a complexidade que está envolvida nessa cadeia produtiva do livro, porque pra quem não conhece parece até uma coisa simples, né? "Ah, seis meses? Puxa, tempo suficiente, nossa, vai um ano é suficiente" quando não é. Na verdade as obras começam a ser gestadas entre dois anos e meio e três anos antes do seu lançamento, dois anos e meio, três anos antes há um ritmo aceleradíssimo. Não é que tem tempo pra fazer com muita calma, não, esse já é um ritmo (...), essa coisa do cronograma, é muito enxuto e a gente tendo que correr pra cumprir os prazos porque a complexidade é muito grande, são muitos atores envolvidos. Não é só o autor ou só a gráfica, quer dizer, tem vários segmentos aí envolvidos nessa produção. Então, na época a gente já fez essa conversa, essa discussão pra alertar sobre a necessidade de um tempo hábil pra que os materiais saíssem ajustados de acordo com essa BNCC que naquele momento era só um esboço ainda. E, desde então, essa questão tá no

---

<sup>81</sup> A ABRALE, desde sua criação, teve 14 presidentes que atuam como autores de livros didáticos, 4 deles foram da área de História: Gilberto Cotrim, Alfredo Boulous Jr, Gislane Azevedo Seriacopi e Silvia Panazzo.

nosso radar. Aí vem uma primeira versão que aberta à consulta pública e tal que acabou sendo modificada numa segunda versão, e depois a terceira versão que acabou também trazendo muitas novidades em vários aspectos e isso impacta na produção autoral, na produção editorial. Então a gente tem mantido conversas frequentes com a SEB, com os órgãos do MEC que cuidam dessa parte, falando dos prazos, nós pedimos que eles revissem a obrigatoriedade desses materiais saírem de acordo com a BNCC , terceira versão, justamente por conta do tempo, a terceira versão foi publicada em abril, muitos autores já estavam trabalhando na suas obras (...) que isso apresentou um retrabalho, a partir do zero.” (PANAZZO, 2017)

Compreendemos que a fundação desta organização evidencia a existência de um lugar de autoria e a necessidade de luta e legitimação deste lugar dentro do universo educacional.

### 3.2.2.2 A relação entre autores e editoras

Como estamos conseguindo observar ao longo desta tese, as editoras vêm ganhando um papel de destaque na produção de materiais didáticos. O que se pode observar, ao longo da trajetória dos livros didáticos no Brasil, foi que houve um aumento expressivo no número de empresas que visam contratar o trabalho de intelectuais a fim de aprimorá-los e impulsionar as vendas desses materiais.

O aumento do controle dos órgãos governamentais só tornou essa relação entre autores e editores ainda mais próxima. A partir da década de 1990, com as constantes mudanças curriculares, a revisão e atualização das obras se tornava algo necessário. Por outro lado, o intervalo para publicação da próxima edição para ser submetida à avaliação do PNLD se reduzia para 2 anos (GATTI JR, 2004a).

Aos poucos, a concorrência entre as grandes editoras foi aumentando, que passaram a investir cada vez mais na qualidade dos livros para prepará-los para as avaliações. Algumas editoras chegam a submeter mais de um título de coleção para que, caso uma não seja aprovada, haja uma segunda opção para garantir as vendas para o Estado. No PNLD 2017 - História, por exemplo, a Saraiva teve 3 coleções aprovadas e a FTD, Moderna e Positivo, 2 cada uma. Assim, novas coleções passaram a ser feitas para atingir mercados específicos de consumidores, o que não significa que tenha ocorrido mudanças nos conteúdos ou na didática da obra e sim na sua organização (GATTI JR, 2004a).

O investimento das editoras está se expandindo para além da divulgação propriamente dos livros didáticos. Hoje percebemos o desenvolvimento de outros recursos que agregam valores às coleções como mídias digitais, livros paradidáticos, exploração dos meios de comunicação



como jornais, revistas, programas de televisão e filmes que passam a dividir espaço com o livro didático impresso dentro e fora de sala de aula (SILVA, 2013). Uma novidade dos últimos anos é o aprimoramento de portais eletrônicos das editoras que oferecem diversos recursos para professores e aluno como atendimento online de tutores, avaliações prontas, materiais de apoio, planos de aula, slides para aulas, vídeo-aulas e curso de Educação à Distância (EAD) para a formação de professores<sup>82</sup>.

A figura do autor era um dos alvos desse investimento das editoras, que passaram a optar por sujeitos formados na própria área da qual escrevem, como pôde ser observado no Gráfico 5, e que tivessem experiência didática (SOARES, 2007). O vínculo de uma obra com o nome de um autor<sup>83</sup> é uma prática que aos poucos foi deixando de ser realizada. Atualmente, passa a ser mais reconhecida, na comunidade escolar, um livro através do nome da editora ou da coleção como projeto editorial. Novos títulos surgiram no mercado, com ampla divulgação de suas propostas didáticas com um teor de novidade e renovação das obras. Os autores ou a equipe editorial são continuamente substituídos, promovendo a consagração de alguns sujeitos já famosos nesse meio e permitindo o surgimento de novos nomes nesse meio (SOUZA, 1996).

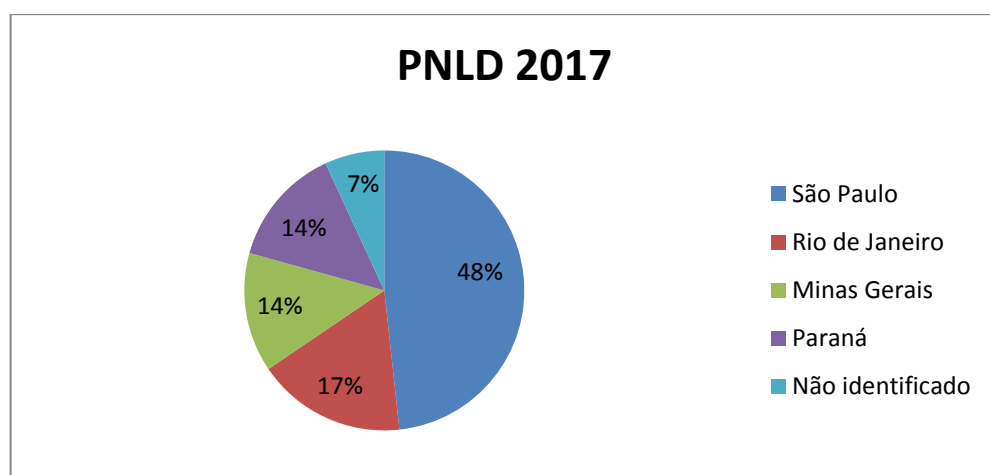
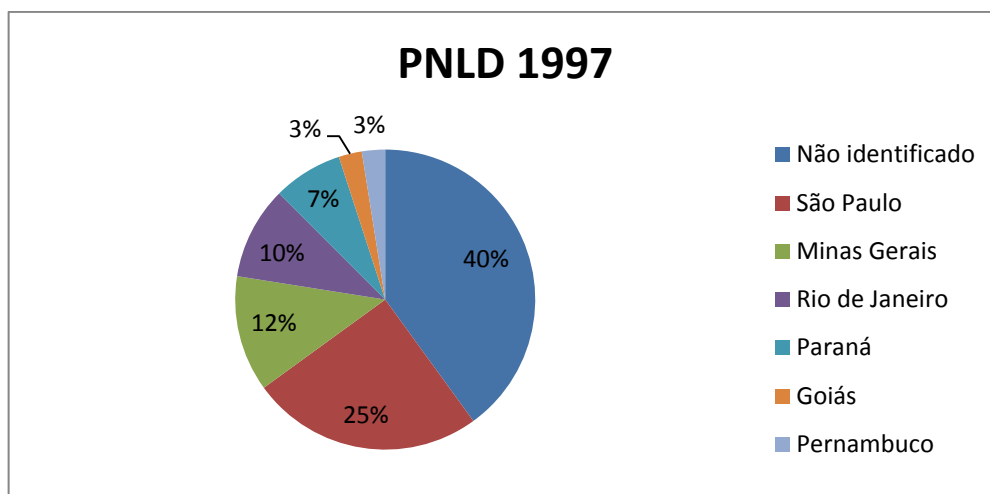
No levantamento realizado sobre os escritores, um indício que pode mostrar essa relação entre autor e editora é a concentração de um grande número de autores que atuam na região Sudeste, principalmente no estado de São Paulo, como pode ser verificado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 9: Região de atuação profissional dos escritores de livros didático - PNLD 1997 e PNLD 2017

---

<sup>82</sup> Exemplos deste tipo de ferramenta são os portais eletrônicos do Grupo Somos Educação (<http://edocente.plurall.net/>) e da Editora Positivo (<http://www.editorapositivo.com.br/>).

<sup>83</sup> Exemplo: “o livro do Borges Hermida”, “o livro do Koshiba”, “o livro do Aquino”, são expressões em que a obra era reconhecida pelo nome do autor.



Uma das explicações que podemos elaborar para esses dados criados é que a escolha dos autores pode estar ligada com a sede das principais editoras que investem na publicação de livros didáticos. Das editoras presentes no PNLD 2017 - História, as editoras Saraiva, Ática, Scipione (Grupo Somos Educação), FTD, Brasil e IBEP possuem sede em São Paulo; a editora Moderna pertence ao Grupo Santillana, de origem espanhola, mas sua sede no Brasil localiza-se em São Paulo; a editora Leya é portuguesa, mas sua sede brasileira também está em São Paulo. A única exceção é a editora Positivo, cuja sede localiza-se no Paraná (e os três autores que publicam obras por essa editora atuam em Minas Gerais).

Podemos entender que a proximidade do local de atuação dos autores com a sede da editora facilita no processo de produção dos livros por meio de uma comunicação mais rápida e pela redução no custo de passagens. Mas não podemos considerar este como o único motivo da concentração de autores da região Sudeste. Por outro lado, essa concentração regional impede na diversidade de obras e discussões pedagógicas e historiográficas presentes em outros estados do país.

Também é realizado um intenso trabalho de marketing envolvendo esses autores. Muitos passam a participar de atividades promovidas pelas editoras como palestras onde podem ter um maior contato com professores e alunos (MUNAKATA, 2016). As entrevistas realizadas nesta pesquisa demonstram que essa relação de divulgação através das editoras acontecem de formas diferenciadas.

“Então, as atividades de divulgação elas são sempre mediadas e, na verdade, organizadas pela editora. O autor, com raras exceções, ele tem pouco acesso ao professor, à professora, da sala de aula, um acesso assim direto. Alguns autores e autoras têm porque já são pessoas que estão há muito tempo e enfim, foram cultivando isso ao longo do tempo, mas, de maneira geral, esse contato é sempre mediado pelas editoras. Então as editoras, a partir das demandas, às vezes é da secretária de educação municipal ou estadual, ou de escolas mesmo tanto públicas quanto privadas, elas solicitam, falam: "ah, olha, tem um grupo aqui de cinco escolas da região X que eles querem conversar sobre a questão da leitura, interpretação de documentos históricos, então você pode fazer uma oficina sobre isso e trará" então a gente vai atendendo a essas demandas conforme elas vão chegando, quando não vem uma demanda específica, a gente também propõe, né? Então "ó, seria bacana, a gente conversar com os professores sobre as perspectivas atuais do ensino de História, como trabalhar dentro de uma perspectiva em que o aluno seja mais protagonista, e tal" a gente apresenta uma proposta pra editora, e a editora entra em contato aí com a parte comercial, porque essa é a parte que está mais diretamente em contato com as escolas, gestores e professores, e aí eles vão agendando também conforme as necessidades e os pedidos dos colegas professores.” (PANAZZO, 2017)

Panazzo caracteriza suas ações de forma mediada pela editora, por demanda do público escolar ou por proposta feita pelas próprias autoras. Já Cotrim, que trabalha na mesma editora, caracteriza sua relação de forma diferente, indicando que não há um padrão na relação com os autores.

“Então, quando viajo, dou palestras, eu sempre dou palestra relacionada a algum tema, por exemplo, agora eu fiz um ciclo de palestra cujo o tema educação, cidadania e pertencimento. Falava um pouco de educação, processos educacionais, formas de conduzir e falava de cidadania, né?”

Entrevistador: Pela editora que você faz esse ciclo de palestras?

Eu faço esse ciclo de palestraS atendendo às vezes a convites de pessoas ligadas a secretarias de educação, de escolas e às vezes da própria editora que organiza eventos em determinados lugares. Então têm esses três mecanismos. Eu gosto de receber convites de escolas que me pedem pra falar de alguma coisa. Tenho pudor de não falar, embora eu seja um autor de livros didáticos, é minha profissão escrever livros, mas eu tenho pudor de não vender livros, eu não sou vendedor de livros. *Você vende livros indiretamente, à medida que você divulga suas ideias, as ideias podem estar associadas ao livro.* Mas eu sempre desenvolvo alguns temas assim pra educacionais, né? E nesses encontros, ainda mais agora com internet, com essas coisas todas, eu tenho Facebook, eu recebo muitas sugestões "por que você não faz isso?" "não faz aquilo?". A gente vai fazendo o que pode, sem querer evidentemente dar conta de tudo.” (COTRIM, 2017, grifo nosso)

As palavras de Cotrim situam a editora como mediadora para as palestras que ministra pelo país, mas não é algo que acontece só por essa iniciativa. O autor, que está mais tempo no

mercado editorial, relata receber convites pessoais. Um discurso em comum entre as falas dos dois autores é que essas visitas não possuem como objetivo promover a venda de livros, mas sim estabelecer diálogos com os professores sobre temas que envolvem o ensino de História. Panazzo demonstra como esse encontro proporciona o conhecimento das demandas do público-alvo.

“(...) é uma experiência extremamente positiva porque ali também é um momento em que a gente tem condição de ouvir o professorado, e muitas vezes ele, por mais que a gente imagine quais sejam as demandas, dificuldades e tudo mais, naquele momento que ele está conversando conosco, a gente tem clareza de onde o nosso livro dialoga com essas necessidades, que a gente precisa ainda rever, precisa às vezes mudar, incluir, enfim, então esse contato com os professores e professoras do país todo, ele é extremamente importante pro nosso ofício de autor, isso é em qualquer área do conhecimento.” (PANAZZO, 2017)

### 3.2.3 Da coautoria à obra coletiva

Como pôde ser observado no Gráfico 4, o número de escritores que assumiam a responsabilidade sobre a obra de forma individual caiu, enquanto prevaleciam as obras em coautoria e, mais recentemente, surgia o conceito de obras coletivas. Os trabalhos em coautoria surgem como uma parceria que pode surgir e funcionar de diversas formas. A crítica mútua e constante entre os autores ajuda a enriquecer a obra e a evitar possíveis equívocos. Em tempos de prazos cada vez mais apertados, essa relação ajuda a ganhar tempo, dividindo-se tarefas, realizando revisões mútuas ou reescrevendo a partir do que o outro produziu (MUNAKATA, 1997).

Silvia Panazzo relata que, desde o início, sua atuação no *lugar de autoria* foi desempenhada em parceria com Maria Luísa Vaz, com quem trabalhava no mesmo colégio e foram convidadas por uma amiga em comum a publicar livros didáticos. Ambas compartilham da mesma experiência na educação básica, o que ajudou a tecer o perfil da obra que é a adequação e aproximação do público alvo:

“A nossa experiência na época, Maria Luiza tinha uma experiência maior na escola pública, mas depois ela migrou também pra escola particular, então a nossa vivência era escolas particulares, de uma cidade como São Paulo, então como dialogar com o meio de uma de um material didático, de um livro didático com professores, professoras, alunos e alunas que vivessem em outro tipo de realidade e como construir esse ensino de História de uma forma mais articulada, com sentido (...)” (PANAZZO, 2017)

Já Gilberto Cotrim apresenta em sua trajetória a parceria com duas pessoas na área de História: Álvaro Duarte de Alencar (“História do Brasil” 1988-1996) e Jaime Rodrigues

(“Saber e Fazer História” 2011-2016 e “Historiar”, obra atual), além de possuir obras em autoria individual como “História e Consciência do Brasil” (1992-2001), “História e Reflexão” (1997-2001), “História Global: Brasil e Geral” (2008-atual) e “Saber e Fazer História” (2002-2010)<sup>84</sup>. Esta última obra, como se pode perceber, começou sendo publicada de forma individual e a partir de 2011 estabelece-se a parceria com Jaime Rodrigues. Cotrim conta como se estabeleceu essa relação com Jaime:

“(...) o Jaime, ele é professor da Universidade Federal de São Paulo, sempre foi do mundo acadêmico, formação na USP, doutorado na Unicamp e professor concursado da Universidade Federal de São Paulo. Eu sou amigo do Jaime há muitos anos e escrever implica em você ter um leitor crítico e o Jaime sempre trabalhou comigo como um leitor crítico. Aí chegou um determinado momento da vida que eu falei: “Jaime, vamos parar com isso aí, vamos escrever juntos”. Aí ele passou a ser meu coautor. E a gente tem muita identidade. Eu cuido muito do livro em termos editoriais e o Jaime é uma pessoa que tem a vida acadêmica dele, professor em tempo integral e a única coisa que o professor pode fazer é escrever. Então ele sempre escreve e estamos sempre em contato. Ele é especializado em Brasil colonial e o tema do Jaime desde o mestrado, doutorado, pós-doutorado, é escravidão. Mas ele é uma pessoa antenada, frequenta todos os congressos essas coisas toda, então ele é uma pessoa que é uma ponte muito boa pra eu estar sabendo o que a historiografia pensa e daquilo que a historiografia está desenvolvendo etc e tal e a gente vê o que pode levar. O que o autor de livro didático faz? É a chamada “transposição”. Então eu tenho contato frequente, constante e o Jaime é muito atuante na escrita.” (COTRIM, 2017)

As condições da parceria estabelecida foram diferentes daquela formada entre Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz. Enquanto estas atuavam no mesmo meio da educação básica, Cotrim e Jaime Rodrigues possuem atuações diferentes: o primeiro, mais inserido no meio editorial e o segundo, no meio acadêmico, começou trazendo sua contribuição como revisor crítico dos textos didáticos e, em determinado momento, passa a atuar em parceria trazendo um olhar diferente para a obra “Saber e Fazer História”. Isso não quer dizer que seus objetivos sejam diferentes. Como Cotrim disse, é preciso haver identidade entre os autores.

Aos poucos, as editoras, visando acelerar a produção da obra e dividindo tarefas entre pessoas especializadas em cada área específica da produção didática, têm substituído o trabalho dos autores individuais por equipes editoriais. Ao invés do projeto da obra surgir das mãos de sujeitos contratados como autores, as próprias editoras têm assumido essa função, através de terceiros, elaborando uma estrutura pré-determinada do livro didático e encomendando textos de diferentes pessoas e unificando-os, fazendo surgir uma obra que não é capaz de ser reconhecida por aqueles que a escreveram (MUNAKATA, 2016; CASSIANO, 2013).

---

<sup>84</sup> As datas utilizadas possuem como referência a vigência das obras aprovadas dentro do regime do PNLD. Não quer dizer que elas foram publicadas ou encerradas nessas datas, podendo continuar sendo comercializadas na rede privada de ensino.

Esses projetos são chamados de *obras coletivas*, produzidas por várias mãos que cedem os direitos autorais para a editora. Neste caso, a produção dos objetivos gerais da obra não é realizada por aqueles que a escrevem. Quem agrupa os discursos e dá a eles uma unidade é a editora, adquirindo, dessa forma, a “função autor” (FOUCAULT, 2001). Os escritores da obra são considerados como parte da equipe de elaboração e eles não se apropriam dos outros textos produzidos pelos outros escritores. Assim, não podem ser considerados como coautores porque não há uma parceria entre eles como as que Panazzo e Cotrim estabeleceram com seus colegas de trabalho.

Essas obras coletivas são modelos comuns entre as editoras espanholas. No Brasil, se destacou através do “Projeto Araribá”, publicado pela Editora Moderna, pertencente ao grupo espanhol Santillana. A repercussão dessa obra no meio editorial tem chamado muito a atenção não só da comunidade escolar, mas também de pesquisadores. Afinal, a obra foi uma das mais distribuídas pelo PNLD 2008, ano da sua primeira submissão e aprovação por esta avaliação.

Entender como se estabelece o *lugar de autoria* nesse projeto foi algo visto como promissor para esta pesquisa, porém não conseguimos estabelecer um contato com a editora responsável pelo Projeto Araribá – História. Em nossas buscas por informações sobre o projeto, encontramos a dissertação de Jeferson Rodrigues da Silva (2012b) que tem por objetivo compreender as práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula pelo professor e pelo aluno. Utilizando como caminho metodológico o estudo de caso, Silva realiza uma análise sobre o Projeto Araribá – História que utiliza como empiria não somente uma análise do livro e das informações sobre ele nas mídias, mas também uma entrevista concedida por escrito de Maria Raquel Apolinário, editora responsável pela obra desde sua criação até a presente data. Dessa forma, utilizaremos os dados empíricos que os trabalhos de Silva (2011, 2012a, 2013b, 2013) proporcionou para provocar uma discussão sobre a relação dessa obra coletiva com o *lugar de autoria*.

O Projeto Araribá inicia suas publicações no ano de 2003 e em 2008 se torna a coleção mais escolhida pelo PNLD. O que se atribui a esse sucesso de uma obra recém-lançada e que não trazia o nome de um autor como argumento de autoridade e legitimidade? Silva (2012a) aponta uma série de prováveis justificativas que sozinhas não são suficientes para explicar o fato. Podemos começar falando sobre a editora. A editora Moderna era a maior distribuidora de livros didáticos em 2007. A competência da equipe de divulgação com estratégias de vendas e aproximação do professor certamente ajudou, como afirma Apolinário. A Fundação

Santillana utilizava-se da promoção de congressos internacionais de educação para a divulgação de suas obras publicadas. Mas somente estratégias de marketing não são suficientes para promover o sucesso da obra.

Outro fator que favoreceu a adoção da coleção por professor foi a avaliação positiva do PNLD que dentre os critérios estabelecidos pela equipe para avaliação, obteve 8 “ótimo” e 2 “suficiente”, ficando atrás somente da coleção “História em projetos”, como pode ser observado no quadro abaixo:

PNLD 2008 - Quadro Síntese											
Área de História		Critérios de Avaliação									
Coletões / Título	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
Série Link do tempo	Ótimo	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História por Eixos Temáticos	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História Temática	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Historiar: fazendo, contando e narrando a História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Por dentro da História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História em projetos	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Projeto Araribá - História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História - Das cavernas ao Tereceiro Milênio	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Diálogos com a História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Navegando pela História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História: conceitos e procedimentos	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História e vida integrada	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História Hoje	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História em Documento: Imagem e Texto	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
História, Sociedade e Cidadania	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Encontros com a História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Construindo Consciências - História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Saber e fazer História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
Descobrimdo a História	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	

<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>		
	Suficiente	Bom	Ótimo

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

1. Concepção de História	6. Capacidades e habilidades
2. Conhecimentos históricos	7. Atividades e exercícios
3. Fontes históricas/documentos	8. Construção da cidadania
4. Imagens	9. Manual do Professor
5. Metodologia de ensino-aprendizagem	10. Editoração e aspectos visuais

Fonte: Guia do PNLD 2008, p. 17

Mas uma boa avaliação no PNLD também não é um argumento suficiente, mesmo os avaliadores sendo reconhecidos como autoridades para falar de livro didático, caso contrário, a coleção “História em projetos” teria sido a mais adotada (SILVA, 2012a). Ainda há a divergência, como comentamos anteriormente, de que os livros mais bem avaliados e as escolhas feitas pelos professores que nem sempre estão em sintonia.

Uma terceira justificativa favorável à adoção da coleção é quanto a sua proposta pedagógica. Isso não se reduz somente aos textos, linguagem e design que se destacam. Um discurso marcante tanto na entrevista com Apolinário quanto no próprio livro é o comprometimento com o desenvolvimento da competência leitora, um tema que surge como demanda do público, dando credibilidade à obra (SILVA, 2012b).

A ideia de desenvolver o letramento por meio da organização de conteúdos de forma clara e sistematicamente projetada para desenvolver tal competência, ao longo dos quatro volumes conforme vai avançando os níveis do ano escolar, são demandas que surgem a partir de resultados de avaliações oficiais como o PISA (Programme for International Student Assessment) e o SAEB. Essas avaliações evidenciam problemas no desenvolvimento da leitura dos alunos e do resultado de outras pesquisas como “Retratos da leitura no Brasil”<sup>85</sup> e “Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil”<sup>86</sup> (SILVA, 2012a, 2012b).

Assim, o Projeto Araribá utiliza desse discurso da necessidade de mudança para resolver os problemas evidenciados nos documentos através de todas as disciplinas, ganhando credibilidade por estar a par das reais necessidades da educação brasileira. Esses documentos constituem indiretamente influências na produção das obras. Esses dados permitem afirmar que a coleção não é elaborada somente para se adequar às exigências do PNLD e assim garantir boas avaliações (SILVA, 2012b, p. 164). A concepção da obra é anterior ao PNLD e dialoga com outras instâncias de poder.

Outro aspecto com o qual a coleção também busca manter diálogo são as demandas sociais por representatividade do nacional e da realidade brasileira. O próprio nome do projeto, como relata Apolinário, busca estabelecer esse laço com as raízes brasileiras. Segunda a editora, a origem do nome “araribá”, de natureza indígena, significa várias espécies de árvores de grande porte nativas do Brasil (SILVA, 2012a, p. 105). A coleção também aposta no uso dos conhecimentos prévios dos alunos para estabelecer relações dos conteúdos com a vida prática e busca contribuir para a construção da cidadania (SILVA 2012b).

Mas esses fatores não significam que se trata de uma obra genuinamente nacional cuja concepção nasce de uma demanda nacional. A editora Moderna, representante do grupo

---

<sup>85</sup> Pesquisa realizada por iniciativa privada promovida pelo CBL, SNEL e Abrelivros.

<sup>86</sup> Documento elaborado em 2002 escrito por profissionais da ABRALE e Abrelivros endereçado ao presidente Lula.



Santillana, está inserida em um projeto internacional que é aplicado em outros países. Utilizando um modelo pré-estabelecido pela empresa estrangeira, a equipe editorial busca dar uma identidade nacional através desses recursos (SILVA, 2012a, p. 112-113).

Assim, a concepção de produção da obra ganha uma dimensão um pouco diferente daquilo que acontece nas obras de autoria coletiva ou individuais. Os livros editoriais que tomaram conta na Europa começam a se difundir no mercado didático brasileiro através da venda das editoras nacionais para os grandes grupos empresariais (TEIXEIRA, 2012).

Assim, destaco uma última característica do Projeto Araribá que é quanto ao seu *lugar de autoria*. O projeto desta coleção aposta em uma relação entre autor e editor diferente em que os direitos autorais são todos cedidos à editora que organiza os diversos textos elaborados por diversas mãos através de um editor responsável (SILVA, 2012a, 2012b). Os escritores das obras são considerados como elaboradores dos originais, mas é o nome do editor que é responsabilizado pela obra. No caso da disciplina História, é Maria Raquel Apolinário.

O editor responsável não pode ser alguém totalmente alheio da obra a qual coordena. Na entrevista concedida à Silva (2012b), Apolinário relata um pouco de sua trajetória profissional na editora Moderna, iniciada em 1996 como preparadora de textos e logo depois se insere na equipe editorial. Quando a Moderna é comprada pela Santillana em 2001, há uma mudança na produção de materiais didáticos com a proposta de criação de núcleos de obras coletivas. Apolinário assume nesse ano a equipe de História do projeto editorial Pitangüá, direcionado para as Séries Iniciais, e no ano seguinte inicia a coordenação do Projeto Araribá – História.

Uma característica desse projeto é que a obra não está diretamente ligada ao nome do editor responsável. Esses sujeitos podem sair da empresa ou serem substituídos por outros sem que isso prejudique a produção da obra já que não há vínculos de direitos autorais entre eles. Foi o que aconteceu com todas as coleções do Projeto Araribá, com exceção da disciplina de História. Apolinário conta como essa equipe de editores passam por treinamentos oferecidos pelo grupo Santillana como uma forma de tentar conciliar o modelo proposto pelo grupo empresarial com o problema nacional e a realidade do país para se adequarem ao público consumidor (SILVA, 2012a, p. 113)

A equipe, selecionada dentro da própria editora, é composta de acordo com as diferentes habilidades que apresentam quanto ao conhecimento técnico, habilidade de edição de textos, criação de conteúdos, elaboração de atividades e na inovação de propostas editoriais

(APOLINÁRIO apud SILVA, 2012a, p. 107). Os estudos realizados por Silva (2012a, p. 121) revelam que a maioria desses profissionais envolvidos na elaboração da obra de História possui como formação apenas a graduação em diferentes áreas como História, Educação Física, Jornalismo e Administração, um quadro diferente comparado às outras obras aprovadas pelo PNLD, conforme demonstrado anteriormente. Muitos deles são professores atuantes na educação básica, considerando esse fator como um atrativo para tornar a obra mais próxima da realidade dos alunos e professores.

Essa diversidade de sujeitos envolvidos na produção da obra acaba se tornando um atrativo, pois dá uma identidade à coleção por ser mais eclética em conteúdos, métodos e teorias, proporcionando múltiplas visões em concepções historiográficas e métodos de ensino (SILVA, 2012a, 2012b). Por outro lado, a rotatividade desses profissionais é grande, representando um movimento complexo na constituição do projeto conforme as demandas por mudanças previsíveis de acontecer (SILVA, 2012b, p. 135).

Mesmo com essa complexidade que envolve o processo produtivo do Projeto Araribá, ainda podemos considerar que existe um *lugar de autoria*. Não a autoria ligada diretamente aos sujeitos físicos, mas a concretização de um movimento internacional do avanço do domínio das editoras sobre a produção didática que se personifica na figura do editor. A editora, por possuir os direitos autorais, sofre menos prejuízos com o grande fluxo de entrada e saída de pessoas. O fato de a autoria ser coletiva confere à obra uma identidade e produz sentidos sobre o ensino.

Para fechar essa discussão, destaco na abordagem de Teixeira (2012) o uso do conceito de *autor institucional* para se referir ao editor que detém uma responsabilidade pela interferência na constituição do livro didático, atendendo a demanda do mercado e do público e até o poder de instituir parâmetros pedagógicos. Concordo que essa ideia de *autoria institucional* nos ajuda a despersonalizar o *lugar de autoria* da visão de sujeitos racionais, mas também não é nossa pretensão passar para outro extremo de que este “lugar” é algo abstrato. Para nós, se trata de uma constituição discursiva que pode ser composta por um, dois, vários sujeitos ou a ideia de uma instituição como a editora. Ou pode ser tudo isso junto. O que vale aqui é compreender que existe um “lugar” político constituído discursivamente por saberes e poderes e que deste “lugar” se exerce também um poder sobre a prática de professores, alunos ou da sociedade como um todo. Esse poder é também um discurso que ganha a forma de um conhecimento histórico escolar presente nos livros didáticos.

#### 4 AUTORIA DE LIVROS DIDÁTICOS: LUGAR DE SABER, PODER E MOBILIZAÇÕES

Ao longo da escrita desta tese, procurei delimitar o que chamo de *lugar de autoria*, estabelecendo diálogos com referenciais teóricos do campo da filosofia, historiografia, linguagem, didática e currículo. A partir dos discursos dos autores de livros didáticos entrevistados e por meio de análise documental dos Guias do PNLN, foi possível destacar alguns aspectos que caracterizam esse lugar. A argumentação que construímos até o momento está direcionada para o entendimento de como saberes e poderes são mobilizados para a construção do conhecimento histórico escolar expresso nos livros didáticos.

Neste capítulo, busco compreender como autores de livros didáticos ressignificam suas práticas ao longo das entrevistas nas quais refletem sobre essa função. Para isso, mantenho como opção o uso das teorizações de Michel Foucault. As contribuições desse filósofo foram importantes até o momento para o entendimento da autoria como uma função capaz de modificar o discurso sobre o ensino de História por meio de suas produções. Neste momento, busco, por meio desse referencial teórico, suportes que me permitam compreender como a mobilização de saberes e poderes são realizados de forma específica, ligada ao contexto no qual se inserem como autores. Em busca de identificar se existe essa especificidade da produção discursiva, utilizo como referência a análise de discurso e a ontologia do presente, utilizados por Foucault para buscar responder uma última questão: Que saberes, poderes e projeções de resistência estão presentes no *lugar de autoria*?

Ao afirmar que a produção da autoria está relacionada com seu contexto, não me refiro somente aos aspectos políticos, econômicos e sociais, porque esse cenário externo perpassa por todos os *lugares de autoria* de livros didáticos. Estou mais interessada em entender como esses aspectos são ressignificados de forma própria de acordo com a construção que cada sujeito faz sobre o que é ser um autor. Novamente chamo a atenção para o fato de que a seleção, para a entrevista, dos escritores reconhecidos como produtores da obra, não quer dizer que esteja reduzindo o *lugar de autoria* somente a eles. Como foi colocado no capítulo 2, este lugar também é composto por coautores, editores, diagramadores, revisores, todos aqueles sujeitos cuja atuação impactam na produção de sentidos sobre o conhecimento a ser ensinado. Mas entendo que o nome desses sujeitos intitulados como autores expressa a concepção de representatividade de todo o trabalho que foi elaborado.

Novamente nos encontramos no desafio de operar com os conceitos foucaultianos a fim de encontrar um caminho para desenvolver nossas questões. Foucault não se considerava estruturalista e muito menos fundador de um método, mas podemos ponderar que ele tem uma proposta de olhar sobre os discursos. Em “A ordem do discurso”, ao apresentar um pouco do trabalho que pretende desenvolver no Collège de France, onde ingressou como professor na década de 1970, o filósofo relata um pouco dos diferentes métodos de investigação que correspondem ao seu olhar sobre o que é o discurso.

Primeiramente é preciso retomar que o conceito de discurso para Foucault não se reduz a uma sequência de signos determinadas por um sujeito, mas por meio dessa linguagem formada pelo ato individual, se torna um acontecimento demarcável por coordenadas espaço-temporais, formado por enunciados que dão particularidade à sua existência (FOUCAULT, 2012b, pp. 130-131). Os sentidos expressos em um discurso podem ser relacionados a um autor, mas não se trata de uma manifestação do que o sujeito pensa, mas da sua própria dispersão e descontinuidade em relação a si mesmo.

A análise dos discursos, seguindo esse sentido de que é um *acontecimento*, só pode ser realizada no jogo de sua instância a fim de descrever e buscar horizontes das unidades que nele se formam para que, na especificidade de sua combinação, compreendam-se os sentidos que nele foram constituídos. Entendemos que a formação discursiva se realiza na singularidade de sua situação, nas condições em que os enunciados são apresentados, fixando limites e estabelecendo relações com outros enunciados a que possa estar ligado (ibidem, pp. 31-34).

As entrevistas realizadas nesta pesquisa se constituem como um discurso formado não somente pelos sujeitos que emitiram um conjunto de enunciações, mas pela circunstância em que eles são reconhecidos por mim, como entrevistadora, como parte do *lugar de autoria*. Naquele momento, esses sujeitos estão ressignificando sua prática: o que os permite estarem ali na condição de autores? Que enunciados estão sendo mobilizados em seus discursos para definir o que fazem?

Fischer (2001, p. 207) nos ajuda a compreender que a fala individual desses sujeitos não remete somente a eles mesmos, mas do *lugar* do qual falam em que há uma pluralidade de vozes que se enfrentam nos textos expressos pelas entrevistas. Quando os autores narram sobre sua presença no *lugar de autoria*, eles também colocam a presença do Outro.

“Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual -, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.” (FISCHER, 2001, p. 207, grifo da autora)

Fischer (2001), ao trabalhar metodologicamente com análise de discurso baseada em Foucault, compreende o sujeito de forma dispersa porque ele é constituído por uma heterogeneidade discursiva. Quando os autores de livros didáticos falam de suas práticas, eles trazem enunciados de outros discursos oriundos do lugar ao qual representam. Esse sujeito-autor, na perspectiva foucaultiana, é multiplicado porque ao falar, ele traz consigo seu status, competência, o campo de saber ao qual se insere, o lugar institucional do qual pertence, seu papel jurídico, a atuação de outros poderes que estão acima deles.

Outro referencial teórico que nos permite compreender os discursos proferidos pelos sujeitos entrevistados como uma construção de sentidos sobre autoria, e a constituição desse *lugar*, é o conceito de “narrativas de si” cunhado por Delory-Momberger (2012, 2014). Utilizando esse termo como base epistemológica e metodológica da “pesquisa biográfica”<sup>87</sup>, a pesquisadora tem como objetivo estudar os modos de constituição do indivíduo como ser social singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 72)<sup>88</sup>. A metodologia empregada incorpora um material empírico maior de acompanhamento de sujeitos em um período de tempo determinado, com um olhar sobre a sua pluralidade de manifestações mentais, gestuais e comportamentais, nomeados como “atos de biografiação” (MONTEIRO, AMORIM, 2015, p. 18). Não foi pretensão, nesta pesquisa de doutorado, fazer um acompanhamento de longo prazo desses autores, mas compreender a potencialidade sobre o tipo de olhar empregado nos discursos narrativos produzidos por esses sujeitos.

Delory-Momberger observou que, nas narrativas produzidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, se estabelecia uma relação de suas experiências temporais com suas ações, carregando marcas do indivíduo e do social (op. cit.). Quando um indivíduo narra sua história, ou seja, quando “narra a si”, ele traz em seus relatos seu “vivido”. Esse vivido não é

<sup>87</sup> A pesquisa biográfica desenvolvida por Delory-Momberger (2012, p. 71) possui como objeto os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social dando, através de suas experiências, significações às situações e aos acontecimentos de sua existência.

<sup>88</sup> Reconhecemos que Delory-Momberger não opera com a teorização foucaultiana, podendo haver diferenças no entendimento que fazem sobre o sujeito, mas sua contribuição, também por meio de uma perspectiva discursiva, é interessante para compreender a potencialidade do uso das entrevistas como “narrativas de si” que constituem o indivíduo como autor de livros didáticos e o social, como *lugar de autoria*. Por meio desse conceito, Delory-Momberger está operando com códigos das práticas discursivas que podem ser analisadas a partir da teoria foucaultiana.

entendido como a realidade ou a experiência como interpretação do real, mas sim como uma elaboração narrativa (que pode ser feita por um sujeito ou um grupo) em que se seleciona, organiza e atribui sentidos, transformando-o em experiência através de suas narrativas (MONTEIRO *et al*, 2016, p. 88).

Utilizando a famosa frase de Paul Ricoeur (1997, p. 15), “o tempo só se torna humano na medida em que é articulado com uma configuração narrativa”. Dessa forma, entendemos que as narrativas produzidas pelos autores de livros didáticos, por meio das entrevistas, são organizações das experiências que tiveram e que nomeiam/significam sobre o que é ser um autor. Para realização das entrevistas foi elaborado um roteiro semi-estruturado com perguntas provocativas de forma mais ampla, com foco sobre suas trajetórias como autores de livros didáticos. Os autores eram orientados a responder as questões livremente, podendo desenvolver suas narrativas para além do que lhes fora questionado. Como Silvia Panazzo estava sendo entrevistada não somente por ser autora de livros didáticos, mas também como presidente da ABRALE, os roteiros foram diferenciados<sup>89</sup>.

As narrativas produzidas são reconfiguradas a todo instante e podem variar de acordo com o espaço-tempo de sua enunciação e recepção, criando e recriando realidades (MONTEIRO *et al*, 2016, p. 88). Fischer explica como essa relação da produção discursiva muda de acordo com as circunstâncias de sua enunciação:

“(...) nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente *um*, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras.” (FISCHER, 2001, p. 208, grifo da autora)

Neste caso, é preciso considerar que os sujeitos entrevistados aceitaram receber uma pesquisadora, inserida no espaço universitário, e que traz questões voltadas para a educação e o ensino de História. O cenário apresentado acaba criando um horizonte de expectativas para esses sujeitos que querem, naquele momento, transmitir uma mensagem do seu lugar, como autores, para a instituição universitária, representada pela pesquisadora. Assim, o que esses sujeitos selecionam na sua organização de sentidos sobre a prática autoral está relacionado com as circunstâncias criadas naquele momento. Em outro tempo/lugar, o discurso pronunciado poderia se constituir de outra forma.

---

<sup>89</sup> Os roteiros utilizados como guia para as entrevistas encontram-se no Anexo I.

Um exemplo de como as falas dos autores são marcadas pela conscientização do público para o qual estão se dirigindo, é o cuidado que eles têm em não atacar as políticas avaliativas do PNLD, apesar das críticas que têm a fazer sobre o programa.

*“Então, nós não somos contra a avaliação. Agora o que a gente percebe...”*

*“(...) eu acho que até funciona, passou avaliar os livros didáticos com universidades públicas...”*

*“O MEC é um órgão da administração pública direta, (...) eu acho que ele teria que criar, dentro do PNLD, um instrumento de recursos pra você reexplicar porque que aquilo está ali. Eu estou falando isso sendo que eu não tenho problema com o MEC, mas eu conheço autores...”<sup>90</sup>*

Essas falas emitidas pelos autores demonstram o interesse de colocar sua posição à favor da política da qual estão submetidos nas relações de poder, mas, por outro lado, compreendem que esse encontro pode se constituir como um tipo canal para colocar questões que podem ser repensadas.

Outro exemplo que demonstra que essa construção discursiva não se estabelece de forma neutra, é o conhecimento que um dos autores demonstra ter da pesquisa por mim desenvolvida durante o curso de mestrado e que, inclusive, utiliza o vocabulário ali presente para estabelecer um diálogo com a entrevistadora quando diz:

*“eu acho que o professor tem que olhar todas essas pressões, todos esses apelos, ou como você usa uma palavra que eu aprendi no teu mestrado: os constrangimentos”*

Em outro momento da entrevista, um dos autores utiliza o conceito de “transposição didática” para se referir ao diálogo que o autor faz com a produção acadêmica e a educação básica, demonstrando também o conhecimento, de alguma forma, das teorizações de Chevallard.

*“A experiência narrada pelo outro mobiliza expectativas de quem a recebe, busca articulações com sua “biblioteca de textos lidos, de suas experiências e saberes de todo tipo” que foi possível construir. Somente assim as experiências dos outros podem ser incluídas em nossos campos ou “mundo de experiências”. Desse modo, as experiências não são fixas, são dinâmicas, moventes, recriadas sempre no espaço-tempo de suas enunciações narrativas.” (MONTEIRO et al, 2016, p. 90)*

Compreendemos que esses discursos dos autores são marcados pela subjetividade do sujeito que fala. Não atacar diretamente as políticas públicas e valorizar os avanços conquistados é uma forma de destacar suas práticas que, através desta tese, se direciona majoritariamente para o público acadêmico composto, inclusive, por críticos do campo de ensino e avaliadores do PNLD. Mas consideramos que esse aspecto da subjetividade se constitui como um elemento que está para além do discurso. Segundo a teorização foucaultiana como linha de

<sup>90</sup> Optei, neste momento, por não identificar os autores a fim de não comprometê-los.

raciocínio desde o início desta tese, mantenho meu foco em uma análise arqueológica que se destina a compreender os enunciados emitidos no discurso. A compreensão das ausências e subjetividades presentes no texto exige outros diálogos teóricos do qual não me atenho nesta ocasião.

Assim, a análise dos discursos se concentra somente naquilo que é dito. Os silêncios não são considerados como o “não-dito”, em que sentidos são escondidos por não poderem ser colocados à tona, mas são apenas silêncios (VEIGA-NETO, 2007, p. 98). É com esta posição que analisaremos os discursos emitidos nas entrevistas, nos atendo ao que é efetivamente dito, sem imaginar o que as lacunas e silêncios poderiam significar. O sujeito-autor e sua obra se constituem discursiva e mutuamente.

“(…) aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso. Como disse o próprio filósofo, “os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas” (FOUCAULT, 1991, p. 58). O seu interesse não é relacionar o discurso a “um pensamento, mente ou sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele é desdobrado (FOUCAULT, 1991, p. 61). Não há, portanto, palavras aquém do discurso: “lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta” (FOUCAULT, 1987, p. 55); as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente. Enfim, para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99)

Assim, as entrevistas são analisadas, seguindo a teorização foucaultiana, como um monumento ou um discurso que é visto pela sua externalidade, naquilo que ele representa no contexto que está inserido e não como um documento lido de forma linear e interna. Os signos presentes nesses discursos são vistos como produtos de uma cultura (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

Os relatos realizados pelos autores, como comentado anteriormente no capítulo 2, são compreendidos, seguindo o pensamento teórico de Certeau, como construções de *espaços* de autoria. Diferentemente do conceito de “lugar”, o espaço se trata de uma organização do lugar (CERTEAU, 1998, p. 199). Quando os sujeitos entrevistados nesta pesquisa selecionam, reúnem, atravessam e organizam aspectos de suas práticas como autores de livros didáticos no lugar de autoria, eles estão estruturando em formas narrativas e atribuindo um valor de sintaxes espaciais (CERTEAU, 1998, p. 199). O lugar se torna espaço quando transformam elementos que existem em comum em ações e práticas. Assim, existirão diversos espaços de autoria porque existem experiências distintas desses sujeitos. Por outro lado, o lugar constituído discursivamente por regras da qual eles precisam dialogar, não muda.



O discurso é constituído por enunciados. E este é o segundo conceito foucaultiano do qual precisamos ter clareza para realizar esta análise. O enunciado exerce uma função vertical, ao cruzar o domínio de estruturas e de unidades, permitindo que certas coisas sejam ditas por conteúdos constituídos no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2012b, p. 105). Antes de entrar em um consenso sobre o que é esse conceito, Foucault se preocupa em delimitar do que não se trata um enunciado: não são caracteres gramaticais de uma frase, não é uma proposição ou ato da linguagem e não é uma unidade de um objeto material com limites e independência (ibidem, p. 104). Também não é algo que se constitui livremente, de forma natural e neutra (ibidem, p. 120).

O enunciado é definido como uma função que não é oculta e nem visível (ibidem, pp. 133-135). Não é oculto porque é algo caracterizado por um conjunto de signos de coisas ditas e que não pode existir sem um domínio ao qual esteja associado e sem sua existência material. Mas também não é visível porque não possui uma clareza totalmente delimitada através de seus caracteres. É preciso ter uma conversão de olhar e atitude para poder reconhecê-lo porque seu regime varia de acordo com o complexo de instituições materiais e com sua localização espaço-temporal (ibidem, p. 125).

Os enunciados podem se repetir em diferentes discursos, mas em cada um deles são mobilizados de forma singular, abrindo um conjunto de posições subjetivas possíveis. Dentro desse discurso, os enunciados são coordenados e entram em coexistência com uns com os outros (ibidem, p. 129). Essa relação de diferentes enunciados acaba formando a especificidade do discurso e constituir um espaço de autoria.

“O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.” (FOUCAULT, 2012b, pp. 110-111)

Assim, a coexistência dos enunciados forma um acontecimento – o discurso – que não se repete, expressando uma singularidade situada e datada. Os discursos expressos pelos autores de livros didáticos entrevistados são compostos por diversos enunciados que, por vezes, podem se repetir, mas a relação desses enunciados com os sujeitos que os enunciam não é a mesma. Cada um deles produziu um discurso com uma intenção de significação diferente sobre o que é ser um autor.

Ao buscar explorar o *lugar de autoria*, não pretendo definir as especificidades de cada autor de livro didático, mas investigar se existem regularidades em seus discursos que poderão definir um pouco desse lugar de prática. Se por um lado, existem regularidades pelos enunciados presentes nos discursos, há também aquilo que se difere ou se opõe, já que o ato da significação é próprio. Considero essas características de regularidades e diferenciações como marcas das subjetividades desses sujeitos. O conceito de subjetividade não é entendido como algo original que cada autor tem a oferecer, mas pelas significações específicas que cada um faz a partir dos discursos que o forma.

Assim, buscamos analisar os enunciados presentes nos discursos dos autores de livros didáticos, possuindo como horizonte as ressignificações e subjetividades construídas a partir de suas experiências, utilizando como critério a concepção que Foucault faz sobre a *ontologia do presente*.

#### 4.1 A *ontologia do presente*

Como exposto anteriormente no capítulo 1, um dos olhares possíveis sobre as teorizações construídas por Foucault é tendo como base a *ontologia do presente*<sup>91</sup>, a crítica sobre nós mesmos.

“Mas, em que consiste a ontologia do presente? Talvez a maneira mais simples de responder tal pergunta seja partir da famosa questão kantiana “quem somos nós?” – uma variante da pergunta “o que é isso?” e que tem ocupado a expressiva maioria das filosofias contemporâneas, e, em especial, as epistemologias modernas, todas elas se debatendo, então, em torno da analítica da verdade. A ontologia do presente é uma ontologia crítica de nós mesmos; ela desloca a questão (kantiana) para uma outra questão, também já presente em Kant, porém enfatizada por Nietzsche e que pode ser formulada da seguinte maneira: “que se passa com nós mesmos?”. Essa nova pergunta põe em relevo o sentido e o valor das coisas que acontecem conosco no nosso presente, não mais perguntando sobre as condições necessárias para determinar a verdade das coisas – até porque, para Nietzsche, a verdade é histórica e, em consequência, é função daquilo ‘que se passa com nós mesmos.’” (VEIGANETO, 2007, pp. 39-40)

Uma das interpretações sobre o eixo que Foucault procurou manter ao longo de suas diferentes obras foi a preocupação em desconstruir o conceito de sujeito moderno, criticando os dispositivos de assujeitamento e dominação, consolidados em uma sociedade disciplinar. Em um gesto de interrogar-se sobre a atualidade, o filósofo busca instrumentos que permita a identificação da existência de tais dispositivos de subjetivação para que possa haver a

---

<sup>91</sup> O aparecimento desse conceito ocorre em 1983, na ocasião da primeira aula do curso *Le gouvernement de soi et des autres*, ministrado por Foucault no Collège de France. O conceito surge em um momento em que o filósofo está analisando a ética na Antiguidade greco-romana. (FURTADO, 2015, p. 145)

transformação de modos de relação do sujeito consigo e com os outros (FURTADO, 2015, p. 145).

A autoria, reforçamos, não é algo transcendental porque não há como elencar fundamentos universais que ocupam esse lugar. Assim, utilizando a ontologia do presente como forma de pensar sobre a constituição da autoria, somos levados a compreender que esses sujeitos, frutos de imposições arbitrárias, mobilizam algo que é singular.

“A ontologia do presente buscará realizar, ao contrário, uma ‘pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos’ (Foucault, 1994/2008, p. 347). (...) Importa-lhe identificar o modo de produção de discursos e saberes que engendram a prática dos homens, relacionando-os a dispositivos de poder dos quais derivam formas diversas de assujeitamento. Trata-se de problematizar como os sujeitos se constituem na malha da história a partir da estreita relação entre mecanismos de governo da conduta e técnicas de si.” (FURTADO, 2015, p. 152)

A partir desse entendimento, podemos levantar algumas questões: que atualidade é essa que está presente nos discursos que os autores fazem parte? Que experiências são elencadas por eles? Quais formas de lutas e resistências esses sujeitos encontram para ressignificar suas práticas? Para realizar esse tipo de análise, utilizo os três eixos ontológicos que o pesquisador Miguel Morey (*apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 40) propõe como chave de leitura sobre as teorizações foucaultianas: o *ser-saber*, o *ser-poder* e o *ser-consigo*. O que esses autores sabem, que outros poderes se relacionam com sua prática e como eles agem diante desse cenário de produção de livros didáticos?

#### 4.1.1 O ser-saber

O que é saber? Para Foucault, os modos de saber estão ligados a dois conceitos: percepção e conhecimento. Enquanto o conhecimento faz alusão ao que é sistematizado por meio de discursos aceitos pela sua positividade, a percepção se refere àquilo que está além do conhecimento sistematizado, próximo aos gestos, suas familiaridades, suas primeiras palavras ao captar os sentidos do mundo e desvendar as camadas do discurso (VEIGA-NETO, 2007, pp. 43-44).

O domínio do ser-saber se refere a um momento em que Foucault se preocupa em isolar as práticas discursivas e formular regras de produção e transformação de práticas. Por práticas, para Foucault, entende-se como formas de existência objetiva e material de certas regras, em

que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o discurso (LECOURT, 1980 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 45).

Estas considerações representam nosso primeiro nível de análise sobre o *lugar de autoria*. Que conhecimentos e percepções podem ser identificados nas falas dos autores entrevistados que representam o seu ser-saber? Ou seja, em uma dimensão arqueológica, buscamos identificar que práticas permitem a emergência dos discursos desses sujeitos como autores de livros didáticos.

A princípio, houve uma maior facilidade em identificar os saberes entendidos como conhecimentos sistematizados, destacados por esses autores como um fator que os autoriza a estarem naquela posição. Informações como formação inicial e continuada, experiência docente, vertente historiográfica e fontes de referência para elaboração dos livros didáticos foram encontrados nas falas dos dois autores.

Quando os autores vão falar sobre sua formação, eles destacam a experiência universitária, sendo que poderiam elencar outros fatores como a formação escolar ou familiar. Mas o fato de escolherem, já no primeiro momento da entrevista, falar da primeira graduação e das especializações realizadas posteriormente podem revelar duas coisas: uma fala direcionada para uma pesquisadora ligada à universidade ou o reconhecimento que, para ser autor de livro didático de História, é preciso demonstrar que possui um conhecimento que o legitima como tal. Não é pretensão nesta tese realizar uma investigação sobre o passado dos autores entrevistados porque nosso objetivo é perceber quais enunciados são valorizados pelos sujeitos entrevistados ao narrar sobre o que fazem, constituindo-os, naquele momento, como autores. Não analisamos o sujeito em sua perspectiva histórica, kantiano, formado por saberes acumulados ao longo de sua experiência de vida e profissional, mas trabalhamos em uma perspectiva do sujeito constituído pelo discurso.

Silvia Panazzo revela que sua primeira formação acadêmica foi em História e, ao longo de sua prática como autora e professora, demonstra o desejo de aprofundamento teórico nos conceitos pedagógicos, o que a levou a cursar a graduação em Pedagogia.

“(...) o colégio [que participava como coordenadora de História] tem um núcleo forte de formação docente, (...) eu também fui uma das docentes que (...) dava aquela formação continuada aos professores da própria instituição e como os coordenadores (...) havia muuuuito estudo (...) na área da pedagogia (...) Enfim, então eu fui muito estimulada por treze anos a ampliar esse olhar pras questões da pedagogia, o que foi extremamente interessante, de fato eu aprendi muito e isso teve muito impacto na minha prática docente como professora de História. Acho que era uma busca mesmo

de dialogar pra eu ser uma melhor professora de História, (...) eu preciso conhecer mais e melhor também algumas questões da pedagogia, da educação como um todo pra poder aplicar e isso me movia. Ao mesmo tempo eu era alimentada também e instigada à isso pela própria escola, eu precisava ofertar para os meus professores, para a minha equipe também esse lado pedagógico, então eu fazia muita leitura, estudava por conta própria e tal e aí eu senti, de fato, vontade de ampliar, aprofundar mais, de uma maneira mais sistematizada esses conhecimentos que estavam assim meio dispersos e havia também o interesse de ampliar, eu acho que quando você, se você é professor de História, você fica as vezes muito focadinho ali só no seu pedaço, e eu realmente acredito que (...) os educadores têm que transitar por diferentes campos, (...) e quando a gente fica só no nosso canto, na nossa área de saber específica, eu acho que esse é o ponto frágil de muitos professores e professoras que atuam na educação básica, que ficam olhando só o seu pedacinho e perde a dimensão do todo e não enxerga o estudante como um ser pleno. Enxerga só o pedacinho e muitas vezes a partir do seu pedaço vai rotulando e vai criando estigmas pra aquele estudante: "nossa, péssimo, né? ele é péssimo, ele não entende nada". Às vezes não entende mesmo, tem dificuldade, enfim, no teu campo de saber, mas ele pode ter outros talentos, outros conhecimentos em muitos outros campos e você precisa saber perceber isso, às vezes até pra ajudá-lo a avançar naquelas dificuldades que eles têm numa questão específica de História, por exemplo. Então isso me mobilizou a sistematizar esses conhecimentos, por isso que eu fui fazer o curso de pedagogia." (PANAZZO, 2017)

Entendemos que, em uma conversa sobre a produção de livros didáticos, a autora dá destaque à sua formação em conhecimentos pedagógicos como uma forma de valorizar os saberes que mobiliza na função que exerce. Esta articulação que a autora estabelece entre a História, como a área de conhecimento de sua formação acadêmica, e a Pedagogia, que surge como uma necessidade que vai auxiliar em sua prática como docente, consiste no estabelecimento do “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007c), conforme discutido no capítulo 2, ou seja, podemos compreender que nesse *lugar de autoria* se estabelece um diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento. Reconhecemos essa presença da Pedagogia na produção de livros didáticos como uma regularidade discursiva ou essa autora expressa uma enunciação diferenciada do que acontece em outros *lugares de autoria*?

Sua trajetória escolar como professora também a leva a cursar uma especialização na área de tecnologias educacionais, que, apesar da resistência, acabou descobrindo a potencialidade dos conhecimentos que provêm desse assunto tanto para a prática docente como autoral.

“Então aquela vertente que (...) a diretoria pedagógica abraçava que os profissionais ligados à tecnologia (...), insistiam em fazer, me incomodava muito e eu era bastante resistente a essa linha. Não que eu fosse resistente às tecnologias, mas eu falava: "olha, legal, bacana, mas assim a gente tem que planejar, a gente ver até que ponto vale a pena. (...) "Bom, eu preciso aprender mais, né? Eu preciso transitar melhor por isso". Eu acho que é renovar mesmo esse olhar, não dá pra dizer que a tecnologia vai ficar fora. Ela vai ficar dentro. Qual o papel do professor a partir da inserção das tecnologias dentro do processo ensino-aprendizagem? Então isso me mobilizou a fazer a especialização. No primeiro momento, com um pé atrás. E aí quando eu comecei a fazer, fiquei encantada, ADOREI, ADOREI, mas eu adorei sobretudo a perspectiva do curso porque veio de encontro ao que eu queria (...) Não era essa coisa de "endeusar" a tecnologia como solução de todos os problemas e

mazelas da educação, sabe? Era um olhar crítico, reflexivo sobre o uso das tecnologias, como ele pode apoiar, que medida ele pode apoiar, mas como é preciso que isso se amarre a uma concepção pedagógica ao olhar do professor, a mediação do professor, então não é simplesmente “aperta o botão aqui, põe o filminho ali, né?”, “ah, agora é Power Point, é isso, é aquilo, internet, pronto, tudo resolvido”. Nada, pelo contrário, você vai aprendendo que como professora a tua mediação tem que ser muito maior, o teu planejamento tem que ser muito mais refinado pra você conseguir fazer uso dessa tecnologia de uma forma que de fato reverta em aprendizagem pro aluno. Acho que esse é o foco. Gostei muito do curso porque assim, ele dialoga muito com as questões da pedagogia, inclusive várias leituras que eu fiz no curso de especialização, eu já tinha feito na graduação de pedagogia, mas as coisas conversam, elas interagem então eu realmente me encantei com todas as possibilidades que eu comecei a vislumbrar. Sempre valorizando essa questão do professor, da mediação do professor, quer dizer, a tecnologia vista, de fato, como um instrumento, assim como o próprio livro didático, né?” (PANAZZO, 2017)

A experiência no curso de especialização em tecnologias transformou a concepção que a autora tinha sobre o assunto, principalmente porque entra em diálogo com outros saberes que ela já possuía, enriquecendo sua prática e valorizando o papel do professor.

Já Gilberto Cotrim, possui uma trajetória diferente. Sua primeira formação foi em Direito. Depois da sua inserção profissional no campo da editoração, o autor busca a História e, posteriormente, a Filosofia, que o permite adquirir saberes para produzir livros didáticos dessas disciplinas. Então, compreendemos que a formação em História foi adquirida com o intuito específico para produzir livros, porque já tinha sido valorizado pelos funcionários da editora a qual trabalhava, como revisor de textos, sua desenvoltura em “escrever bem”, descritos pelo autor como escrever de forma clara para os jovens.

“Eu fiz uma coisa contrária, eu trabalhava numa editora, alguém falou assim: “Olha, você deveria, você pode escrever um livro de História, então vai fazer uma faculdade de História”. Então eu já fui fazer uma formação... (...) Sendo que eu tinha uma profissão. Então é lógico que eu aproveitei ao máximo meu curso de História.” (COTRIM, 2017)

A questão da experiência docente é destacada, porém valorizada de diferentes formas entre os autores. Panazzo apresenta uma trajetória de 28 anos atuando na Educação Básica, inclusive em turma de formação continuada e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Inclusive, essa experiência foi concomitante por bastante tempo com a prática de autoria de livros didáticos.

Já Cotrim, que anteriormente havia atuado como consultor jurídico, relata ter trabalhado, logo após sua graduação em História, como professor do Ensino Médio durante 5 anos. Como o próprio autor fala, ele “nasceu dentro de uma editora”, dedicando praticamente toda sua vida profissional dentro desse cenário.

A relação com a vertente da historiografia com a qual os autores dialogam também fica clara em seus discursos. Panazzo destaca a origem dessa concepção no curso de graduação,

principalmente na relação com a educação, de uma história crítica e como isso influencia na elaboração da obra:

“(…) quando eu vivenciei a universidade, sobretudo a parte da licenciatura, era muito latente a questão de que a educação, principalmente em História, deveria abraçar essa postura mais crítica, que nas décadas anteriores isso tinha ficado deixado de lado, isso tinha sido suprimido pelas questões políticas que imperaram aqui no país. Então isso era muito forte na formação dos docentes, principalmente das ciências humanas, isso era muito latente nos anos 80 e 90 e isso foi uma coisa também que a gente também queria levar pra nossa obra.” (PANAZZO, 2017)

Cotrim também fala da sua relação com a história crítica, destacando a influência de seus professores da graduação em História, e coloca como essa visão sobre essa área de conhecimento foi aos poucos se modificando:

“(…) eu me identifiquei muito com o jeito do Novais, até porque, nessa época, eu era muito mais marxista do que eu sou hoje, mas o marxismo tem várias formas, tem várias maneiras de você ser marxista. Naquela época eu adorava o Caio Prado, e o Novais fez um desdobramento das coisas do Caio Prado. E eu fui muito marcado por isso e depois eu fui, vamos dizer, tirando um pouco essa visão assim um pouco, eu diria até meio bipolar de luta de classes, essa coisa toda que meus primeiros livros tinham isso. Eu usava muito dominante, dominado, explorado, explorador, eu tinha muito isso. Depois eu fui suavizando um pouco, eu achei que o mundo é muito mais complicado que esses polos.” (COTRIM, 2017)

Quanto ao uso de referências para a produção do livro, os autores apresentam caminhos diferentes que os inspiraram. Enquanto um apresenta um discurso de que foi preciso buscar outros referenciais especialmente para o momento da produção do livro didático, outro reconhece seus referenciais em sua experiência como aluno e, principalmente, através das leituras do campo da historiografia:

“(…) acho que uma característica tanto minha quanto da minha parceira nesse sentido era reconhecer que nós éramos extremamente novatas nessa área então que a gente tinha que aprender com quem sabia fazer mais e melhor do que nós. Então a gente ouvia muito, de fato, ouvia muito as orientações, as dicas da equipe editorial que a gente reconhecia que eles tinham um saber fazer que nós ainda não tínhamos. Então, uma das coisas que eles nos recomendaram foi essa: "olha, peguem outros livros". (...) Então falei: "ah, então, pegue estes livros que são livros que estão há bastante tempo, que o professorado conhece, esses livros que circulam pelo território nacional como um todo pra vocês terem essa noção de que não é só São Paulo e vejam como eles estão trabalhando. Mas é claro isso aqui é um olhar, não é uma única fonte e nem pode ser, mas a gente deu uma olhada nas coisas, lembramos de obras com as quais nós já tínhamos trabalhado em sala de aula, lembramos de pontos fortes dessas obras, lembramos de fragilidades também que muitas as obras traziam e fomos também pra pesquisa acadêmica, aí nós buscamos ali mesclar muito da nossa formação porque a gente tinha um olhar que não dava pra você esquecer dele, desconstruir a partir do zero, é claro que não e fomos incorporando outras pesquisas que vinham ali numa de uma época mais recente. Então eu lembro que era época também que se falava muito, foi o período do lançamento, tinha muita coisa em torno da coleção da vida privada sobre História do Brasil. Então a gente olhava e, particularmente pra mim, era um universo relativamente novo porque a PUC tinha uma outra orientação no curso de História. (...) a PUC era extremamente marxista, era visão do materialismo histórico, então havia pouquíssima inserção em algumas

disciplinas. A gente lia alguma coisa sobre as mentalidades, sobre cotidiano, sobre toda aquela discursão que estava forte nas universidades na época, mas a PUC estava um pouco distante disso. A Maria Luiza, por sua vez, ela se formou na USP e a USP estava com mais diálogo pra isso.” (PANAZZO, 2017)

Panazzo, que teve uma longa trajetória em sala de aula, considera o desafio de produzir livros didáticos como parte de um universo diferente do qual atuava. O contato que teve com os textos acadêmicos, pouco ajudaram a pensar sobre o ensino de História devido a uma vertente historiográfica diferente daquela que objetivava abordar. Essas condições as levaram, ela e sua coautora, Maria Luísa Vaz, a contarem com o apoio da equipe editorial que entra como parte desse *lugar de autoria*.

Assim, buscaram inspiração em três referências: em livros didáticos, no diálogo com as pesquisas acadêmicas e na própria experiência docente. É interessante observar a postura colocada na análise que faziam de outros livros didáticos: observar os aspectos positivos e negativos, adquirindo uma visão crítica sobre as obras a fim não de “copiar” o que era feito, mas de identificar também as falhas desses livros que elas poderiam sugerir às autoras “soluções” a serem desenvolvidas na sua própria obra.

Cotrim, por outro lado, dá um destaque maior na contribuição dos textos clássicos da historiografia:

“Ah bom, quando eu era moleque, eu estudava por livros muito bem escritos, inclusive, que era o livro do Armando Souto Maior, estudei por livros do Borges Hermida, estudei por livros dessas pessoas, grandes autores da nossa época, que tinha uma história. História para eles era basicamente política, a estrutura é contar relação do governante com o governado (...). Quando eu, ainda moço, eu li Caio Prado, eu levei um susto, eu falei: “Meu Deus, não é isso que é História”, mas conhece Caio Prado, (...) ele é muito documentado. Então eu já comecei a mudar um pouco esse meu jeito de olhar. Um autor que me marcou muito foi o Caio Prado, enfim, eu li o Sérgio, li Gilberto Freire, li os clássicos, mas o Caio Prado, ele, acho que foi o primeiro que tocou meu coração, coração de jovem. Agora, em termos de livros didáticos, um livro didático que eu gostava muito e esse eu guardo até hoje (...) era um livro de uma grande figura brasileira que é o Sérgio Buarque de Holanda, ele escreveu um livro de História do Brasil, tinha uma professora minha, a Laima Mesgravis, que trabalhava com ele nessa obra e outros professores, o Vicente Noia, então ele reuniu um corpo de professores lá da USP e escreveu um livro muito interessante, muito bonito inclusive, tinha uma diagramação arejada, ele foi diagramado por um amigo meu chamado Joel Link, (...) e texto agradável, correto. (...) Então o Sérgio já usava cultura material como fonte. Então, ele mandava você olhar um quadro, olhava às vezes uma cadeira e percebia na cadeira que aquilo também, sabe?” (COTRIM, 2017)

A primeira diferença que percebemos é que, enquanto Panazzo busca referenciais contemporâneos ao seu momento de produção e conta com a ajuda da experiência do meio editorial, Cotrim destaca um olhar crítico sobre os livros didáticos que teve contato durante a sua infância para diferenciar da sua proposta sobre ensino de História. Destaca também a



inspiração que teve com o livro didático de Sérgio Buarque de Hollanda, uma obra que teve contato posteriormente ao seu período escolar, tendo um olhar mais apurado sobre as técnicas utilizadas de diagramação, por exemplo, e dos sujeitos envolvidos em sua produção. A contribuição dos textos da historiografia é também valorizada pelo autor por trazer outra concepção sobre o que é História, desnaturalizando, principalmente por meio dos textos de Caio Prado Júnior, os sentidos que haviam sido produzidos no período escolar.

Além desses quatro elementos em comum, identificados nos discursos desses autores como um saber do conhecimento, Panazzo também destaca sua concepção pedagógica, um enunciado que não foi possível identificar, de forma clara, na fala de Cotrim.

“E a gente tinha uma vivência muito grande na escola em que nós trabalhávamos e nós éramos muito estimuladas a trabalhar dentro de uma linha do socioconstrutivismo, então a questão assim de tentar promover o máximo que a gente conseguisse um processo de ensino aprendizagem que fosse, sobretudo, dialogado e não aquela situação que o aluno é passivo e só recebe um tanto de informações e processa tudo sozinho e depois devolve tudo numa prova, numa avaliação e etc. Então a gente procurou colocar isso dentro do nosso material.” (PANAZZO, 2017)

Como a trajetória como docente de Panazzo é maior, envolvendo uma experiência como coordenadora de História, formadora de professores, participação em projetos interdisciplinares, entre outros, percebemos que a autora foi estimulada pela equipe escolar a pensar mais sobre as questões ligadas ao ensino-aprendizagem. Seja porque fazia parte de suas obrigações como professora, seja pela reflexão contínua por estar atuando em sala de aula, Panazzo foi levada a dialogar com conceitos pedagógicos como o socioconstrutivismo, o que a influenciou a utilizar como abordagem metodológica em sua obra.

Já o olhar sobre os saberes presentes nos discursos desses autores como uma *percepção*, ligado aos gestos, familiaridades, palavras, sentidos de mundo, torna-se mais complexo esse tipo de identificação. Mas foi possível perceber alguns indícios desse tipo de saber. O primeiro deles está sendo expresso em um contexto em que Panazzo fala sobre a avaliação do PNLD:

“Por outro lado, nos preocupa um pouco em que medida esses avaliadores estarão acompanhando mais de perto os estudos, as pesquisas, as discursões que estão sendo feitas na academia porque o autor ele está toda hora olhando para essas duas pontas, a gente tem como função fazer a *transposição didática* daquilo que tá sendo pensado, pesquisado, debatido na academia e a educação básica.” (PANAZZO, 2017, grifo nosso)

O uso do conceito de Chevallard, dentro de um contexto que está de acordo com sua teorização, a transformação do saber acadêmico ao saber ensinado, nos indica o conhecimento

da autora sobre as discussões que circulam no campo da didática ou mesmo do ensino de História, algo muito explorado pelas pesquisas nos últimos anos.

No discurso de Cotrim, encontramos mais indícios sobre o saber como percepção. O autor demonstra uma consciência sobre a mobilização daquilo que sabe, os valores que busca transmitir e sobre as formas de transmissão. Esses aspectos não se tratam de conhecimentos formalizados, mas saberes que se constituem em sua prática como autor.

“(...) tem gente que é leiga, assim no modo geral, você é historiadora, aí ele vem pra você e fala: "você é historiadora, me fala uma coisinha: a mulher de Calígula..." e começa a te fazer uma pergunta sobre Calígula e depois ele pula pra alguma coisa, sei lá, da Segunda Guerra Mundial e pergunta de Dunquerque e começa a falar de... aí você fala: "Meu Deus do céu, o passado é infinito e tudo, eu sei algumas coisinhas". Detesto História Antiga, por exemplo. (...) Você vê, os médicos são mais cautelosos. Você não pergunta de coração para um ortopedista, (...) eles são especializados. E o ortopedista, agora tem um que é especializado em dedo, outro que é especializado em joelho. Aí você, você fala assim: "Olha, eu gosto um pouco de Dom João VI, se você fizer alguma pergunta desse período joanino, eu vou te falar alguma coisa, agora, não vem me perguntar de...". isso é uma coisa, assim, tola, né?" (COTRIM, 2017)

Em um contexto em que estamos falando das trocas realizadas com o público leitor dos livros, Cotrim critica uma ideia que se forma do historiador “enciclopédico”. Ao comparar com a profissão do médico, o autor quer mostrar que um historiador e, um autor de livros didáticos, não possui a obrigação de ter todo o conhecimento no que se refere à História. Essa colocação nos demonstra um saber dos seus limites sobre seu ofício como autor.

Vejamos outro exemplo do saber como percepção:

“E do meu curso de História, ficou em mim a figura de grandes historiadores, por exemplo, eu cito, cometendo injustiça com tantos outros, uma figura que me impressionou muito na minha época de estudante foi Fernando Novais, eu tenho uma admiração muito grande por ele, hoje eu não concordo muito com o que ele escreveu, mas eu tenho uma admiração porque ele é um homem extremamente culto e ele me ensinou uma coisa assim, ele falava: (...) "O patrimônio do historiador é a erudição, o historiador tem ser uma pessoa que deve gostar de ler, tem que gostar de ver filmes, ele tem que gostar de assistir obras de arte, (...) esse é o grande patrimônio do historiador(...). O Novais, você conhece a obra dele, ele faz um desdobramento do Caio Prado no doutorado dele, mas muito bem feito, ele escreve bem e eu gostava muito das aulas dele porque ele ensinava História Moderna e ele foi uma figura assim que eu diria de referência na minha formação. Em que sentido? O afimco que ele tinha pra estudar, o interesse legítimo de buscar um conhecimento, (...) se você perguntar exatamente como era uma aula do Novais, o que ele ensinou sobre Barroco, eu não vou te reproduzir aqui, eu não sei, isso não fica. O que ficou são as atitudes, ele tinha uma atitude bonita e isso me impregnou, uma atitude de gente séria que eu acho que isso é importante a gente frisar às vezes não é esse conteúdo cognitivo que às vezes marca quando você lembra de um professor na tua vida de escola. É esse conteúdo, às vezes uma dica, um modo de... uma atitude. Então as atitudes marcam muito, você ensina atitudes.” (COTRIM, 2017)

Neste caso, o autor reconhece como a trajetória de um sujeito, professor no curso de História, o impactou na sua forma de agir, principalmente em relação à atitude como historiador: a busca pelo conhecimento. Quando Cotrim diz que o que ficou não foi o conteúdo cognitivo, mas como um historiador deve agir, ele não se refere a algo que possa ser sistematizado e colocado em um papel, mas um gesto que ensina.

#### 4.1.2 O ser-poder

O segundo eixo sobre o sujeito estudado por Foucault, de acordo com Miguel Morey (apud VEIGA-NETO, 2007), é o domínio do poder. Essa mudança de perspectiva de análise não somente destaca os enunciados que formam discursos, mas os coloca como parte de um processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes (VEIGA-NETO, 2007, p. 55). O avançar dessa questão permite a compreensão de que nos constituímos em uma articulação entre saber e poder.

Essa modificação de percepção sobre o discurso nos faz entender que os enunciados identificados são construídos por meio de práticas de poder. Poder, aliás, é outro conceito que é objeto de estudo de Foucault. Este não é considerado como uma entidade materializável ou uma racionalidade interna que se manifesta em um lugar específico, mas são forças, no plural, multidirecionais, difusas e capilares (FONSECA, 2011). O poder, para Foucault, passa a ser entendido em uma escala da microfísica, operando em práticas difundidas na sociedade, ações que se manifestam sobre outras ações e que, dessa forma, alteram o estado de um corpo (VEIGA-NETO, 2007).

Essas práticas acabam por produzir sociedades disciplinares que agem em diferentes instâncias como prisões, hospitais, indústrias e escolas. O que parecem ser gestos naturais de como agir nesses ambientes, na verdade são manifestações do poder que se exercem sobre os sujeitos. O que diferencia uma sociedade da outra é a gradação de poder e o investimento disciplinar sobre os diferentes aspectos da existência daqueles a que elas se vinculam (op. cit., 2011). Seguindo essa forma de raciocínio, podemos considerar que nos *lugares de autoria* podem se realizar práticas discursivas que definem as condições e possibilidades de exercício desses poderes?

Um exemplo que ficou bem marcado dessas diferentes manifestações de poder no *lugar de autoria* foi o papel das editoras na relação com os autores, como pode ser observado no

capítulo 2. Lembrando que entendemos a editora como uma instituição disciplinadora, assim como prisões, hospitais, indústrias e escolas, que exercem seu poder de forma a regular as práticas desempenhadas naquele lugar no *lugar de autoria*. Mas também compreendemos seu papel neste *lugar de autoria* nos quais sujeitos que fazem parte da equipe editorial, como diagramadores, revisores e o próprio editor, exercem, junto ao escritor a função de autoria.

No caso do *lugar de autoria* do qual Panazzo faz parte, percebemos uma maior intervenção da editora sobre o projeto da obra, como foi o episódio da coleção “Jornadas.hist”. A autora também revela como a formação dos conglomerados editoriais tem interferido na decisão sobre o que é ou o que não é publicado. É o caso do projeto de produção de uma obra voltada para o Ensino Médio que não se concretizou. Com a fusão das editoras que formou o Grupo Somos Educação, totalizou o número de 4 títulos publicados pelas editoras Saraiva (2), Scipione (1) e Ática (1) no PNLD 2018 – Ensino Médio: História (BRASIL, 2017b), o que pode ter levado o grupo a não investir em outras obras.

“(…) a despeito de nós termos um excelente relacionamento com a equipe editorial, a despeito de termos sido convidadas pra produzir esse material de Ensino Médio que tinha uma concepção assim diferente, era um material bem interessante enquanto concepção teórico-metodológica e pedagógica, com a fusão, as diretrizes foram outras e o projeto foi abortado. Então a gente ficou pelo caminho, a gente tem uma obra inacabada, mas, nesse momento, sem editora. E nesse caminho também veio a reforma do Ensino Médio que trouxe aí também um outro contexto para o Ensino Médio, então não é hora pra gente olhar pro Ensino Médio agora, tem que esperar um pouquinho mais. (...) E, sobretudo nesses grandes grupos, isso fica ainda mais difícil porque a gente fica mais distante e são muitos autores. Então tem os títulos de fora da editora que a gente precisa mostrar no que o nosso material se diferencia, porque que ele poderia ser mais ajustado à sua realidade do que os outros títulos e tem também os materiais internos, que a gente também precisa mostrar isso e as vezes a editora por "n" razões não aposta nisso.” (PANAZZO, 2017)

O depoimento demonstra como as mudanças no campo editorial sobre as concepções pedagógicas e teórico-metodológicas são ditadas por um poder que está além do *lugar de autoria*. O fato de ter uma concepção de obra não é suficiente para que a autoria se concretize. É preciso que a obra seja publicizada e adotada por um público leitor. Se a editora não leva o projeto à frente, o livro não se concretiza. Já no caso de Cotrim, como foi analisado no capítulo 2, há uma maior autonomia do escritor sobre sua obra, nos fazendo entender que há diferentes pesos, de uma mesma editora, sobre os escritores.

Há um segundo aspecto que merece atenção sobre as relações de poder nesse discurso de Panazzo, que se refere à Reforma do Ensino Médio, um projeto de mudança na estrutura do atual ensino médio que propõe a flexibilização da grade curricular com disciplinas

obrigatórias estabelecidas pela BNCC e com disciplinas de livre escolha pelo estudante <sup>92</sup>. Assim como relatado no caso da BNCC, trata-se de uma política em andamento que pode vir a modificar a configuração dos materiais didáticos. Dessa forma, também entendemos que essas políticas exercem poderes sobre as práticas.

Outra característica da visão de Foucault sobre o poder é que sua operacionalidade funciona muito mais pela produção do que pela repressão (FONSECA, 2011). Ao invés de ser visto como algo fixo e localizado, materializável e fácil de ser combatido, o poder é fluido, contingente e constantemente “negociado”. Ele é parte das relações sociais e das produções discursivas nas quais há constantemente disputas por posições de maior legitimidade (VILELA, 2013, p. 53).

Ao contrário do que se imagina, as relações de poder não tendem a prender, reprimir ou restringir a manifestação dos discursos, mas existe uma positividade que se exerce através desses discursos. O poder incita, suscita, permite que se fale. O poder é algo que produz. Produz o real, produz domínio de objetos, produz rituais de verdade, mostrando sua eficácia e riqueza estratégica. O poder não é algo que tem de ser superado, mas compreendido na possibilidade de relações que proporciona (VILELA, 2013; FERREIRA, 2015).

Cotrim destaca essa positividade da intervenção quando relata sobre os impactos da política do PNLD na produção de livros didáticos:

“Agora, o que o MEC fez? Eu acho que hoje nós temos no Brasil, (...), em termos de livros didáticos, um dos melhores livros didáticos do mundo, e coisas que não eram cuidadas, por exemplo, você não tem hoje uma ilustração no livro didático que não seja indicada o local, a custódia, o fotógrafo. Você não tem um livro didático que apareça um mapa que não siga todas as regras de citação cartográfica, você não tem uma referência de um texto de terceiro que não siga rigorosamente a ABNT. Por quê? Porque essas comissões, eles tem uma equipe de revisores que eles ficam checando tudo isso, então isso obrigou aos profissionais que trabalham em editora, todos, equipes vastas, a ficar checando isso e isso nas suas minúcias. Então, isso eu acho que quando você olhar uma ilustração no livro, está lá a custódia, os mapas têm que ser muito bem feitos, todas aquelas regras que se prescrevem para um mapa, que é você colocar a data, colocar uma rosa dos ventos, colocar os parâmetros de um mapa, as escalas, tudo isso é feito. então, nesse sentido, eu acho que o PNLD colocou algumas regras básicas que orientam a produção, e de modo geral, os livros melhoraram. Às vezes você via lá uma ilustração qualquer, primeiro: às vezes aquela ilustração estava lá só pra enfeitar, enfeitar uma página, não tinha muito a ver com o texto, hoje, as ilustrações, elas conversam, elas dialogam e se põe aqui, você tem que ter uma legenda, você tem que dizer quem tirou essa foto, que ano ela foi tirada. Então (...), acho que melhorou a qualidade de um modo geral, editorial dos livros.” (COTRIM, 2017)

---

<sup>92</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 17/02/2018

Através do exemplo que impõe regras para o uso de imagens nos livros didáticos, podemos perceber como a política avaliativa permitiu a criação de novos sentidos para o papel daqueles documentos presentes na obra. O fato de colocar referências em textos e imagens, desnaturaliza o livro didático como uma obra homogênea, e proporciona o entendimento que o conhecimento histórico escolar é uma produção, resultado de um diálogo com diferentes fontes de saber.

Essa questão da interferência das políticas públicas, no sentido de um tipo de poder que não só interfere, mas permite novos patamares de saber, foi muito destacado pelos autores entrevistados, principalmente no que se refere às medidas implementadas pelo PNLD. Panazzo, por exemplo, coloca como suas expectativas sobre a função do Manual do Professor precisou mudar a partir das exigências feitas pelo edital do programa:

“A: Você já comentou sobre os PCNs e o PNLD que começava também nesse momento, como é que isso, se impactou, e como impactaram essas políticas públicas na produção de vocês?”

SP: Impacta muito, muito (pronunciando com ênfase) e aí foi um momento assim de bastante crise até pessoal e profissional, é aquela coisa de fato de sair da zona de conforto, né? E ter a dimensão de que você tem que também produzir não é só pro teu grupo de alunos, você não tá preparando a sua aula, na verdade você tá preparando um material pra vários colegas que vão fazer uso disso e você precisa se ajustar a determinadas diretrizes mesmo que você eventualmente não concorde com elas, né? Então esse foi um movimento de aprendizagem e de crise. Eu me lembro muito bem, assim, até aquela coisa um pouco ingênua e, ao mesmo tempo, com uma certa prepotência, eu reconheço. Na reunião, acho que foi numa das primeiras reuniões com o editor, acho que foi até a segunda ou a terceira reunião, mas já tínhamos apresentado o projeto, já tinha sido aprovado, então vai e tal, e ele foi nos falar sobre o manual do professor. E ele fez uma explanação muito detalhada sobre como deveria ser o manual, o que o manual deveria ter e tal, e eu, no alto da minha prepotência e ingenuidade (risos), falei assim: "Mas como assim? Mas para quê tudo isso? Não, o professor nem tem tempo de ler o manual e você tá pedindo tantas e tantas coisas, mas o professor quer uma coisa mais prática, mais assim..." e fui falando um pouco do ponto de vista do professor e desse, na verdade, desconsiderando essa questão da política pública que já era uma exigência feita pelo governo na época e ali foi o primeiro choque, o primeiro banho de realidade porque, de fato, ele me olhou assim bem, e falou: "Olha, eu entendo, ok, mas a primeira coisa que você precisa compreender, o seu parâmetro como professora da cidade de São Paulo, de uma escola privada, que tem uma estrutura XYZ, não é o parâmetro do restante do país" (risos). E quando a gente está escrevendo livro e olhando pra aquilo que o governo quer, porque o governo é um consumidor deste material para fornecer para as escolas, a gente precisa seguir as diretrizes que são dadas, mesmo que a gente não concorde com elas. Porque a discussão era assim "bom, mas é o manual do professor tá querendo preencher uma lacuna da própria fragilidade da formação docente, então o material, o manual viria para preencher essa lacuna" e a gente questionava e falava: "mas espera um pouquinho será que é esse é o papel do livro didático, do manual do professor?". Enfim e aí, aos poucos, a gente foi entendendo de outras perspectivas.” (PANAZZO, 2017)

Duas palavras poderiam resumir essa experiência que as autoras vivenciaram durante o momento da produção: crise e aprendizagem. Primeiro a crise porque algumas ideias

precisaram ser desconstruídas ou adaptadas para a realidade da produção. Os referenciais que Panazzo tinha para escrever o Manual do Professor era o olhar sobre os interesses dos docentes, algo que deveria ser prático devido às intensas atividades dessa profissão. A autora coloca com muita força suas referências, como professora em sala de aula. Porém, destacamos o papel do editor nesse *lugar de autoria* ao levá-las a refletir sobre os outros interesses que estão em jogo nesse trabalho, provocando essa saída da “zona de conforto” que é a sala de aula para dialogar com outras demandas que o espaço escolar não permite enxergar.

Cotrim também comenta como a interferência dos editais do PNLD regula a escrita do autor e, como consequência, os livros didáticos que vêm sendo produzidos, acabam se tornando muito parecidos uns com os outros porque os autores tentam adaptar suas obras à uma “forma” pré-estabelecida pelas políticas públicas, como comentamos no capítulo 3:

“Os programas balizaram. Balizaram por quê? Se você não atende minimamente aquilo que está nos editais, você simplesmente é excluído. Ao balizar, ele acaba ferindo uma outra dimensão, a dimensão da originalidade porque, na medida que você coloca as coisas dentro de uma baliza, dentro de um molde, você faz com que os livros fiquem cada vez mais iguais e, como tudo na vida, aquele livro que tem mais aceitação diante do professorado, alguém que vai escrever fala: "Puxa vida, um livro do Cotrim é muito bem aceito" tem que dar uma olhada no livro do Cotrim pra saber porque que meu livro é mais aceito. Então eu acho que os livros andam ficando mais iguais, talvez por causa dessas balizas, as balizas, elas uniformizam, de alguma maneira, as ênfases acabam sendo as mesmas coisas, é lógico que elas são assim indicações, o corpo está ficando na medida do que você consegue resolver aquilo, dá conta daquela demanda.” (COTRIM, 2017)

Existem outros aspectos impostos pela política do PNLD que provoca uma reconfiguração na produção de livros didáticos: a adaptação à BNCC, conforme comentado no capítulo anterior, o cumprimento de cronogramas e a elaboração dos OEDs. Panazzo conta como o estabelecimento de uma data para entrega da coleção para avaliação faz com que a prática do autor seja disciplinarizada e alguns aspectos que poderiam ser mais desenvolvidos na obra, acabam não sendo contemplados:

“(…) com a autoria de livros e materiais didáticos, exige uma disciplina em relação a cronograma que é, como no doutorado, como no mestrado, e lá também porque, olha, não entregou até dia tal, acabou, a gente perde o prazo, não adianta, então todo o teu trabalho anterior se perde, então se você não consegue lançar a tua obra em junho ou julho de um determinado ano, você perde mais um ano, pensando em mercado privado, né? E pensando em PNLD, se você perde o prazo da inscrição, você perde 3 anos. (...) às vezes tinham muitas ideias, às vezes a gente queria mergulhar, "não, vamos fazer", "vamos pensar", "vamos estudar", "não, vamos..." daí vinha a realidade batendo à porta dizendo: "é o seguinte, tem que produzir tal coisa, tal coisa, tal coisa até a próxima semana ou até o próximo mês" então você tem que tirar, você tem que sonhar menos, pôr mais o pezinho no chão e ir produzindo de acordo com as situações e circunstâncias concretas.” (PANAZZO, 2017)

A produção dos Objetos Educacionais Digitais, a partir do PNLD 2014, também provoca uma grande instabilidade na produção de livros didáticos porque, segundo Panazzo, não havia referências sobre as expectativas do Programa com tais materiais:

“A: E quando vocês tiveram que produzir esses objetos educacionais digitais, como vocês enxergavam? O que era essa proposta e o que vocês precisavam mudar para fazer essa proposta dos objetos?”

SP: Era uma coisa completamente nova. A gente não tinha modelo (risos), nem pra negar, nem pra se inspirar. Então, a gente começava a pensar assim: bom, olhando algumas coisas que tinham, não com finalidade específica de material didático, mas olhando animações, coisas com outras características, ou com outras finalidades e a gente ia se inspirando. Mas aí tinha também, dentro das condições reais, o que era possível fazer, uma questão de custo, a gente pedia, agora o orçamento é da editora. Então, nos objetos digitais do “Jornadas História”, a gente concebeu, vamos dizer assim, as ideias foram nossas, mas como a coisa, de fato, colocada em prática, não foi nossa porque isso precisou de uma equipe específica pra cuidar disso e aí tinha a questão do orçamento também. Então a gente imaginava assim: "O que é bacana? Puxa, um mapa interativo é uma coisa legal, porque essa questão espacial muitas vezes, pros alunos de fundamental II, é muito distante, então quando vê, né?" "Puxa, clica aqui, vê, nossa, aqui" Isso é bacana, dá movimento, né? Tem uma questão de aguçar a percepção, então a gente idealizava, assim: um mapa animado onde apareça isso e isso, com os recortes tais e tais, imagens X, Y, Z, se possível, uma narração assim, assado e entregava. Aí a equipe técnica e pedagógica, porque também não dava pra ser só técnica, tentava transformar aquilo no objeto digital, mas, assim, acho que poderia ter sido bem melhor, mas como era uma demanda nova com a questão do prazo, quer dizer, isso só ficou oficializado com a publicação do edital do PNLD, o prazo (...) de 180 dias pra você terminar de fazer o material impresso com as exigências do próprio edital e mais fazer uma produção completamente nova (...), partindo do zero, sem ter modelos nesse curto espaço de tempo, então é sempre o que é possível, nem sempre é o que é necessário, ou que a gente gostaria de fazer, até teria condições de fazer em termos de criatividade (...) mas tempo e orçamento são prescritores disso.” (PANAZZO, 2017)

Perceba que, diferentemente da inspiração para produzir livros didáticos que se baseava em outras obras para observar seus pontos positivos e negativos, como relatado anteriormente, a proposta dos OEDs era totalmente nova. Essa falta de modelo voltado para o ensino-aprendizagem acaba provocando a criação de propostas diferentes, até porque o entendimento sobre o que era os OEDs poderiam divergir entre os *lugares de autoria*.

É interessante observar que a função autoral, no caso do desenvolvimento desses materiais, estava mais presente nas mãos da equipe técnica e pedagógica da editora do que das escritoras. A equipe se inspirava nas sugestões das escritoras, que detinham um conhecimento das necessidades dos alunos em sala de aula, como a dimensão espacial, mas era essa equipe que possuía o conhecimento de como era possível materializar essa proposta.

Desenvolvendo um pouco mais sobre as teorizações foucaultianas sobre o poder, a virada de entendimento que torna o estudo da genealogia diferente da arqueologia é que naquele, ao compreender o passado, a origem (num sentido de proveniência), a emergência, podemos



problematizar e desnaturalizar construções formadas sobre o nós e, de certa forma, aponta um confronto das estratégias de poder/resistência contra esse presente que nos apresenta.

Esses poderes acabam se tornando uma instância de vigilância que se apresentam ora de forma central e ora de formas invisíveis e instituem uma disciplinarização sobre o *lugar de autoria*. Essas formas de poder preenchem necessidades políticas específicas dos momentos históricos em que ocorrem. Apesar da ligação desses poderes disciplinares com os interesses políticos, eles não fazem parte somente de uma instituição, mas podem agir por diferentes meios. Trata-se de poderes que não se exercem através da violência, mas pela vigilância e controle sobre o desenvolvimento das práticas discursivas. Através do conceito da vigilância *panóptica*, Foucault explica como o sujeito se torna seu próprio guardião e pratica uma regulação sem a necessidade de uma autoridade presente (FOUCAULT, 2010).

Não temos a pretensão, neste tipo de análise, de identificar discursos dos opressores e oprimidos. A lógica de micropoder defendida por Foucault permite perceber que certos enunciados, ao mesmo tempo em que produzem algum tipo de opressão, são a expressão de uma força que os oprime. É uma relação complexa de posições de descontinuidades, mudanças e variações de existências múltiplas e fluidas (VILELA, 2013, p. 53).

Esses poderes micros estão enraizados de forma sutil sobre as práticas dos autores de livros didáticos, fabricando corpos dóceis, submissos e exercitados (FONSECA, 2011). Através de seus discursos, percebemos que esse tipo de poder se exerce através das imagens que os autores fazem de seu público leitor. Identificamos nos discursos dos autores que esse público é projetado de quatro formas: como alunos, como professores, como avaliadores e como imprensa crítica.

Cotrim elenca todos esses sujeitos como etapas que devem ser consideradas na produção para que o livro seja publicado e obtenha sucesso. O autor diz que o ato de escrever não é para si, mas para alguém, e são vários “alguéns” envolvidos nesse processo, desde os avaliadores do MEC, para quem tem que cumprir as exigências; os professores, para quem o livro será útil; e para os alunos, ao trazer, de alguma forma, algo novo.

“Primeiramente você tem que ser aprovado pelo MEC. Se o livro for excluído, você não chegou. Então você olha o edital, vê o que o edital é... são tendências historiográficas que vão mudando, mudam as exigências não só historiográficas, mas pedagógicas, então eles fazem sempre um jogo de História com Pedagogia. (...) Depois que você passa no MEC, aí você tem que pensar no professor, o professor na sala de aula. Será que aquele livro vai ser útil para ele de algum modo? Será que vai ajudar de alguma maneira o trabalho dele na sala de aula? Ou fora da sala de aula?”

Se aquilo vai ajudar o aluno a ler alguma coisa? Se aquilo vai trazer algum conteúdo? Algum conteúdo, alguma atitude, mudar alguma coisa dentro dele? E eu penso no aluno, eu penso no aluno que vai ler. Então, como é que você consegue imaginar um aluno, UM aluno num Brasil imenso, numa escola pública que tem escola pública de excelência no Brasil, como as escolas técnicas federais, aqui em São Paulo tem algumas escolas públicas muito boas e escolas públicas que estão aí nessa carência, nessa precariedade imensa. Então eu acho assim, aí entra a outra coisa que não é racional, eu acho que toda pessoa que escreve, qualquer coisa que ele escreva, escrever é um ato de comunicação, não é um monólogo, tem gente que escreve pra si mesmo, eu não escrevo pra mim mesmo, eu escrevo pra alguém. Então, ao longo do tempo, eu desenvolvi dentro de mim, vou usar uma expressão boba, um gnomo interior que eu imagino pra quem eu tô escrevendo. É o meu leitor interior. Então eu penso num tipo de pessoa, eu não vou dizer as características, mas, por exemplo, eu vou dizer uma: eu escrevo, eu penso mais na educadora do que no educador. Por exemplo, eu vejo quando eu saio pra falar, que tem muito mais professoras do que professor. Então faz parte do meu gnomo uma professora, então eu escrevo para uma professora. Mas não é uma professora, é uma professora que tem algum tipo de ideal, que não tá tão cansada, que não tá tão desiludida, porque desilude ser professor na escola pública. Então eu acho que eu escrevo pra essa professora. Eu sei que ela tem uma sobrecarga de trabalho muito grande, mas que ela ainda tá querendo passar alguma coisa que pode ser boa pra ela mesma e pros alunos que ela tem na frente dela. Então eu escrevo pra essa professora. Esse seria meu alvo principal e automaticamente para o aluno porque, se você escreve qualquer material pedagógico, e quando a professora começa a usar, ela percebe que aquilo não dá certo, que ninguém gosta, que o aluno não consegue ler, que tem um vocabulário extremamente difícil, que o livro não é atraente, que o livro não é bonito, que o livro não chama nenhum pouquinho a atenção do aluno, aí um pouco mais pra frente, ela fala: "esse livro não serve pra mim, ele tá atrapalhando meu trabalho, ele não tá me ajudando em nada". Num segundo momento, eu penso no aluno. Na professora, porque ela que, de alguma maneira, ela é uma figura, ela é protagonista na sala de aula e eu acredito nisso, e para o aluno que vai ter que se envolver de alguma forma com aquela disciplina." (COTRIM, 2017)

Diante da diversidade do público leitor de suas obras, o autor cria uma imagem interior desse público, já que não dá pra contemplar a todos. Assim, a maior referência para Cotrim é a professora que ainda acredita no que faz. Esse leitor interior criado como parâmetro de público, se torna uma espécie de poder panóptico que Foucault (2010) destaca, colocando esse modelo de professora como um vigilante que não existe, mas para quem o sujeito irá regular as suas práticas.

Essa diversidade de público provoca divergências: como contemplar a todos interessados pela educação? O que define o que é nacional e o que é regional? Cotrim relata um pouco desse desafio enfrentado:

"(...) quando eu escrevo um livro para o Brasil, eu escrevo um livro pra São Paulo, eu escrevo um livro pro Rio, então eu escrevo o livro com alguns temas que eu acho que têm uma certa abrangência nacional. Sempre suportando as reclamações do gaúcho que quer um pouco mais de história regional ou de alguém do Nordeste que diz assim: "Mas vocês não falam nada da minha terra" etc e tal. E eu digo assim: "Olha, o livro ele traz um nadinha, uma coisinha básica, tem alguns temas que a memória, que o saber histórico escolar consagrou, não é? Mas tem coisa do Nordeste. Como não tem? Tem também" (...) outro dia eu encontrei um professor que falou que eu falava pouco de história indígena, eu tinha estudado um pouco isso, mas a diversidade é imensa e ele é especialista nisso e eu falei: "Professor, não tem

jeito, o senhor que tem que dar essa aula. O senhor não vai...”, eu tava em Arapiraca e ele conhece um monte de coisa lá, então eu falei “Eu não conheço isso”. Então gente, não dá. Livro tem limite de páginas, ou seja, o livro tá longe de ser tudo. Livro não pode ser visto como uma coisa exaustiva, imagina, não tem cabimento. Você põe umas coisas básicas, umas coisinhas.” (COTRIM, 2017)

O autor demonstra conscientização sobre os limites da ação temporal, de que o livro didático não tem por objetivo contemplar tudo, mas serve como um ponto de partida que deverá ser desenvolvido pelo professor de acordo com a realidade que está inserido. Mais uma vez o docente entra no horizonte de expectativa durante a produção do livro, compreendendo que o sentido se completa quando o material é utilizado por ele.

No caso de Panazzo, a expectativa de aceitabilidade que garanta o sucesso do livro didático está voltada mais para o público discente. A autora demonstra uma preocupação em transmitir uma perspectiva de ensino de História que se aproximasse dos alunos porque o conhecimento histórico escolar acabou se configurando como um tipo de saber distante da realidade dos alunos:

“E, ao mesmo tempo, já havia um movimento inicial, ainda não era tão forte como veio se constituir depois, mas já havia um movimento inicial de que a escola deveria dialogar mais com o aluno muitas vezes a escola ainda estava muito distante, tinha uma coisa muito tecnicista que se procurava romper.” (PANAZZO, 2017)

Podemos pensar, de acordo com o que foi posto até aqui, que as práticas do *lugar de autoria* se constituem a partir do reconhecimento dos limites e demandas na produção de livros didáticos. Mas o raciocínio de Foucault sobre a constituição do sujeito não se encerra no reconhecimento dos saberes e poderes dos discursos que os mobiliza. É preciso compreender que esses sujeitos, de alguma forma, também mobilizam esses discursos provocando novos sentidos.

#### 4.1.3 O ser-consigo

O terceiro domínio da ontologia do presente que Foucault buscou refletir, em suas últimas obras, trata de um horizonte sobre o que fazer ao tomarmos consciência sobre os poderes que estão por detrás dos enunciados que nos constituem. Após a crítica à genealogia dos poderes que interditam, controlam, normatizam e disciplinam, surgem vozes de liberdade e de constituição ética dos indivíduos ligados à estilização da vida e dos atos (FONSECA, 2011). A noção de sujeito moderno entra em crise e com isso, busca-se uma nova concepção de

sujeito. Como se dá essa relação de cada um consigo a partir da conscientização dos poderes que nos regem?

Foucault começou a desenvolver essa questão da consciência de si em “História da Sexualidade”, buscando entender como a sexualidade “funciona como um grande sistema de interdições, do qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos, insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 80). Entendemos que a questão para Foucault não é a sexualidade em si, mas como os sujeitos, submissos a ordens discursivas que soam como regras de conduta do vir a ser, lidam com essas estruturas ao tomar consciência dos poderes que as regem. O estudo sobre a sexualidade é a busca pela compreensão da subjetivação do ser humano ao se reconhecer como um ser de desejo, mas regido por uma questão moral.

A ética, neste caso, se torna um conceito importante para esse domínio, entendendo-a como modos em que os indivíduos constituem a si mesmos como sujeito moral de suas próprias ações de forma oposta às normas que constituem o sujeito moderno. São comportamentos e códigos de conduta instituídos em práticas guiadas por valores do que se considera correto, entre o verdadeiro e o falso, e as balizas que limitam nossas ações. É assim que Foucault acaba por definir o sujeito, como produto da relação de saberes, de poderes e da ética (VEIGA-NETO, p. 82) que agem em quatro tipos de tecnologias:

“1) Tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.” (FOUCAULT, 1991 apud VEIGA-NETO, 2007, pp. 82-83)

É quanto a esse último aspecto (tecnologias do eu) que chamo a atenção para nossa última análise: a subjetividade que é possível ser constituída no *lugar de autoria*. Em meio à *epistème*, “conjunto de condições, princípios, enunciados e regras” (ibidem, p. 96), autores seriam capazes de efetuar operações, obtendo uma transformação de si mesmo, saindo de uma posição de objetivação como um corpo dócil e útil para uma subjetivação através de uma tomada de liberdade de ação?

Essa tomada de liberdade não remete a uma posição de independência do sujeito perante aos poderes discursivos ao qual está submetido, mas uma mobilização produtiva através desses

poderes. Trata-se de uma mudança de postura fundamentada em um autoconhecimento, controle, aperfeiçoamento e transformação de si, guiado por uma ação moral pela ética do pensamento e das responsabilidades individuais. O sujeito ético não se trata daquele que se autoconstituiu a-historicamente, mas o que emerge no cruzamento entre as técnicas de dominação e a técnica de si (FURTADO, 2015, p. 147).

Essas “práticas de si” consistem em mudanças no exercício de poder, podendo fazer surgir novas diretrizes sobre os papéis que desempenham bem como das posições que ocupam. O sujeito, em uma relação consigo, torna-se capaz de avaliar as possibilidades, aceitabilidades e necessidades das ações políticas e definir a postura que deve assumir perante elas (FONSECA, 2011).

“[...] indivíduos particularizados em certas relações de poder, é em função destas particularidades, que não se deve querer apagar em nome da humanidade, que cada um tem de se determinar. Há combates a travar; eles são da responsabilidade de nossas particularidades, de nossas diferenças, de nossos diferentes pontos de inscrição.” (EWALD, F. La fin d’un monde. *apud* FONSECA, 2011<sup>93</sup>)

Podemos considerar que essa transformação de si acontece no *lugar de autoria* de livros didáticos? Será que nesse espaço de atuação há a possibilidade de acontecer escolhas pessoais, atos de vontade e o comprometimento pessoal que definem a constituição de um status sobre o que é ser autor?

Ao realizar esse exercício de análise, vamos percebendo que essas divisões estabelecidas entre *ser-saber*, *ser-poder* e *ser-consigo* não estão dispostas nos discursos de forma isolada umas das outras. Ao destacar os saberes e poderes, como foi realizado anteriormente, chamamos a atenção para aspectos que emergem com mais força no discurso, não deixando de considerar que nos trechos selecionados já exista essa mobilização dos autores sobre os saberes e os poderes. Na última parte deste capítulo, destacamos os trechos em que a reflexão dos autores sobre o que fazem se torna mais clara.

Certeau, que dialoga com Foucault, concorda com o filósofo no entendimento que há uma regulação institucional sobre os sujeitos e a sociedade. Mas dentro dessa regulação, há deslocamentos dentro daquele contexto em que o sujeito está inserido. Assim, compreendemos que não é possível existir uma criação por caminhos que não dialogam com os poderes discursivos, que Certeau ilustra como uma força da instituição, que já estão postos.

---

<sup>93</sup> Lembrando, como dito no capítulo 1, não é possível informar o número de página da citação por se tratar de uma obra no formato de e-book.

O que o sujeito faz é selecionar, a partir daquilo que lhe é oferecido, para poderem compor suas histórias originais (CERTEAU, 1998, p. 97-98).

Em relação a autoria de livros didáticos, em diálogo com Foucault, compreendemos que a produção do conhecimento escolar no *lugar de autoria* só se torna possível dentro de uma prática discursiva que o sujeito está submetido. A “função autor” que esses sujeitos desempenham está inserida dentro de um contexto composto por regras políticas, econômicas e sociais que não podem ser ignoradas. A forma em que o sujeito mobiliza esses discursos é o que configura sua subjetividade de entendimento de mundo, educação e ensino de história.

Essa prática do autor de livro didático que ressignifica os sentidos de forma específica pode ser relacionado com o que Certeau (1998, pp. 99-100) nomeia de “estratégias e práticas”. Por estratégias, o historiador entende como formas de manipular as relações de força a partir do momento em que o sujeito ocupa um lugar de poder. Entendemos que o lugar de autoria é um lugar de poder em que as diversas manifestações de forças externas sobre a produção didática estão circunscritas por algo próprio que é o poder da autoria. Esse “lugar” é estratégico porque é reconhecido como detentor de um tipo específico de saber, que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio (CERTEAU, 1998, p. 100). O reconhecimento desse saber específico do *lugar de autoria* pode ser relacionado com o que Foucault (2012a, p. 35) chama de princípio de rarefação que condiciona a participação na prática discursiva a determinados sujeitos inseridos em um número de regras.

Já o conceito de tática, Certeau vai definir da seguinte forma:

“Com respeito às estratégias (cujas figuras sucessivas abalam esse esquema demasiadamente formal e cujo laço com uma configuração histórica particular da racionalidade deveria também ser precisada), chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de precisão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. *Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante.* Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.” (CERTEAU, 1998, p. 100, grifo nosso)

Se, por um lado, a ideia de estratégia empodera o lugar de autoria por sua especificidade e pelo poder que lhe é atribuído de criação do conhecimento histórico escolar, o conceito de tática nos permite compreender o “outro lado da moeda” desse lugar. Ser detentor da “função autor” não quer dizer que se possa fazer totalmente de suas “vontades”, mas é entrar em um jogo de disputa de sentidos em um lugar que não é criado de forma espontânea, mas é ocupado por determinados sujeitos por algo já está posto discursivamente. Esses sujeitos, na luta por suas especificidades, precisam aproveitar das brechas dentro desse espaço regrado e atuar como uma força estranha.

O que Certeau chama de “docilidade aos azares do tempo” pode estar relacionado com os “corpos dóceis” que Foucault (2010) descreve como efeito das ações de poder de forma sutil que acaba disciplinando e constituindo o *sujeito moderno*. Ao compreender essas formas discursivas de poder que nos domina, o sujeito se torna capaz de se mobilizar dentro dessa estrutura. Desta outra forma também podemos pensar sobre as práticas no lugar de autoria. Não é possível produzir livros didáticos que sejam totalmente divergentes dos modelos que são prescritos pela tradicionalidade escolar e pelas políticas públicas, mas dentro desse contexto, é possível mobilizar esses discursos criando-se novas possibilidades e marcando a especificidade deste lugar.

Como se trata de uma investigação sobre a particularidade de cada *lugar de autoria*, não seria possível estabelecer relações de permanência entre os discursos. Dessa forma, em meio às diversas possibilidades de análise que as entrevistas proporcionaram, elenquei quatro aspectos de cada autor das construções que fazem de si e de sua obra. Dentre essas características, dois critérios foram analisados em comum entre os autores porque estava previsto no roteiro: 1) em que sua obra se diferenciaria das demais coleções de livros didáticos de sua contemporaneidade e 2) o que é ser autor para você.

#### 4.1.3.1 O *lugar de autoria* de Silvia Panazzo: a potencialidade da experiência em sala de aula e o autor responsável

Uma característica que ficou marcada em diversos momentos na entrevista com Panazzo foi o destaque que a autora atribui para a preocupação com o tipo de linguagem utilizada na obra a fim de tornar os conhecimentos históricos próximos da realidade do aluno.

“Então isso também estava no nosso radar [uma aproximação com o aluno], mas como fazer isso para um público tão diverso, essa era uma preocupação. E assim, o primeiro cuidado que a gente teve e isso veio muito da nossa experiência em sala de aula foi em relação a linguagem, porque muitas vezes quem estava produzindo as pesquisas na universidade, as pesquisas acadêmicas elas não tem a linguagem adequada pra chegar ao jovem estudante que não é um especialista, ele tá começando ali a navegar por um universo maior de conhecimento e alguns conhecimentos mais específicos.

(...)

Pois é. Até pela questão da linguagem. Então a gente procurava sempre ajustar essa linguagem sem que ela se tornasse empobrecida, a gente não tinha essa ideia não, a gente queria uma linguagem conceitual, mas que o aluno conseguisse transitar por ela, que não fosse aquela coisa inerte, sabe, que o professor consegue decifrar, mas que não o aluno.” (PANAZZO, 2017)

Panazzo, dentro do *lugar de autoria* do qual pertence, aposta que o uso de uma linguagem adequada à faixa etária e ao nível de ensino é a porta de entrada para que seja realizada uma aprendizagem significativa. O abismo existente entre o conhecimento que circula nas universidades e a realidade do aluno é, em sua opinião, um fator que dificulta o sucesso na aprendizagem. Para superar essas barreiras, fica evidente uma opção de tentar realizar aproximações com aquilo que o aluno já sabe.

Esse exercício da “transposição didática”, conceito inclusive utilizado pela própria autora, não se trata de empobrecer o conhecimento acadêmico para tornar mais fácil a aprendizagem do conhecimento ensinado. É sim um trabalho de ressignificação sobre o que ensinamos.

A autora reconhece que essa preocupação com o uso da linguagem é resultado da experiência adquirida em sala de aula. E esse é um segundo aspecto do discurso de Panazzo que caracteriza a especificidade do seu *lugar de autoria*.

“A gente sempre procurou colocar no material da nossa produção a nossa marca de professoras tentando fazer um material que (...) a gente se identificasse como professoras, então por isso que eu te falei, a questão da linguagem inicialmente foi uma preocupação muito grande nossa, a gente via com os nossos alunos, às vezes a dificuldade que eles tinham em compreender alguns conceitos, alguns processos.” (PANAZZO, 2017)

Panazzo leva para o contexto de produção de sua obra um olhar sobre as necessidades dos professores e dos alunos e, talvez por isso, se preocupa em deixar sua “marca” na obra: um livro de professores feito para professores. É como se esse lugar de autoria quisesse transmitir a seguinte mensagem: “Professores, sabemos das dificuldades dos nossos alunos, por isso oferecemos essa obra para facilitar essa relação”. Na própria apresentação da coleção do “Jornadas.hist”, as autoras colocam esse cuidado no preparo da obra ao dizer que “os temas da coleção são apresentados em uma linguagem acessível e enriquecidos com mapas, fotografias,



reproduções de obras de arte, documentos históricos, entre outros recursos” (VAZ e PANAZZO, 2016).

Essa aproximação com o universo da sala de aula é uma característica que faz com que a autora se reconheça no livro e que, inclusive, faz com que coloque na obra práticas que vivenciou e aprendeu enquanto professora:

“(…) mas a gente queria de alguma maneira criar uma oportunidade para que os demais professores também experimentassem isso [a desconstrução de conceitos históricos] e vissem que era possível e o resultado daquilo podia ser muito positivo no ponto de vista da aprendizagem. Então a gente sempre procurou colocar mesmo na nossa obra muitas das questões que a gente vivia dentro da sala de aula.

(…) e então quando a gente estava escrevendo sobre a escravidão do mundo Antigo, eu lembro da gente conversando sobre isso: "como é que a gente vai escrever de uma forma que o texto já evidencie, já coloque ali uma informação que, no mínimo, faça tanto o professor prestar atenção a isso, quanto o próprio aluno falar “opa, tem uma coisa aqui que tá esquisito, né? Preciso pensar sobre isso, não era assim? Como? Como?”. Então isso vinha dessa vivência, dessa experiência em sala de aula, essa questão do anacronismo, a gente vivia isso como professora no trabalho de vários temas, né?” (PANAZZO, 2017)

Nesta passagem, a autora explica como alguns métodos de trabalhar com o conhecimento histórico surgiram da experiência vivida. No caso, Panazzo fala sobre a importância de desconstruir os sentidos de conceitos complexos, como heliocentrismo, geocentrismo e escravidão, através de formas mais dinâmicas e, principalmente, levando o aluno a pensar, estranhar, questionar sobre aquilo.

Podemos perceber que o saber do socioconstrutivismo adquirido em suas formações está sendo mobilizado na produção da obra e não é um aspecto que tenha surgido no contexto daquela editora, já que buscava operar com essa metodologia em obras anteriormente publicadas.

“Então eu lembro que o primeiro material que a gente escreveu era o "Navegando pela História" (...) e a gente criou uma coisa assim que era uma sessão "Ampliando o vocabulário". Então, nessa sessão (...), o que a gente fez? Ao em vez de apresentar na própria obra um glossário de termos e expressões, aquelas expressões que eram mais conceituais, a gente trabalhava nessa sessão buscando com que o aluno fizesse determinados tipos de associação, pra chegar ao significado da expressão dentro daquele contexto, usasse aquela expressão dentro de outros contextos, como ela se aplicaria a outros contextos, enfim era uma coisa assim diferente na época, era uma pequena pílula, diferente do que usualmente se fazia na época, mas porque a gente imaginava assim: "Ah, não vamos também entregar tudo prontinho, deixa eles também pensarem um pouquinho" isso vinha também da nossa experiência em sala de aula.” (PANAZZO, 2017)

Mais uma vez a autora destaca a experiência adquirida em sala de aula como um diferencial de outras obras. Podemos perceber que saberes como o conhecimento histórico, a formação

adquirida no curso de Pedagogia, a especialização em tecnologias e a experiência como professora estão sendo constantemente mobilizados em seu discurso sobre a elaboração da obra.

“E na reformulação do “Jornadas” (...), já incorporei bastante coisa das tecnologias. Inclusive, tem um tópico no manual do professor que fala sobre o uso dessas tecnologias. Então daí já é um olhar que veio tanto do meu estudo em pedagogia porque isso também entrou de uma forma mais transversal, não era tão aprofundada, mas entrou, mas também da especialização que eu estava fazendo concomitante. Então eu já consegui colocar algumas coisas no manual do professor, em termos de conversar com o professor, de chamar atenção pra algumas coisas e aparece também em algumas propostas de atividades, sempre com o cuidado que é assim: tem escolas que não tem esse recurso, você propõe, mas você tem que saber que tem escolas que não tem *wifi*, que, tudo bem, hoje o celular tá nas mãos de muita gente, mas se você não tem *wifi*, não adianta o aluno ter o celular, certo? Então era assim, a gente propunha algumas coisas, mas nunca como única possibilidade, porque você tem que pensar na escola. E a escola que não tem o recurso? Bom, então a escola que não tem o recurso não faz a atividade? Não, faz, mas vai fazer de um outro jeito, faz uma coisa diferente, às vezes mais simples ou você encaminha de uma outra forma porque não vai contar com esses recursos.” (PANAZZO, 2017)

Nesse trecho, identificamos a conscientização da autora dos saberes que mobiliza na elaboração do livro didático e do Manual do Professor, mas também podemos perceber como as relações de poder regulam essa produção. O caso de não aprofundar o estudo adquirido em pedagogia, por exemplo, pode se justificar pelo fato que ela esteja trabalhando dentro de uma conjuntura que há regras a se obedecer, limite sobre o que escrever, se há relevância para aquele contexto. Outra relação de poder que podemos identificar, de forma mais indireta, são as demandas do público alvo, que pode não ter acesso à internet. Isso não proíbe a autora de fazer uma proposta de atividade no livro, mas a leva a pensar em outras possibilidades disso acontecer.

Quanto o olhar sobre sua obra, Panazzo demonstra ter consciência de que não é um objeto neutro que cumpre somente as prescrições curriculares. Ele é um produto de uma intencionalidade que parte do *lugar de autoria*, mas, para que se cumpra os objetivos emitidos por esse lugar, é preciso ter organização e planejamento.

“(...) você tem uma intencionalidade [na produção do livro didático], você tem um projeto, você tem saberes, você construiu uma coisa, bem ou mal numa sequência, né? “Bom, onde é que eu vou trabalhar isso, onde é que eu vou amarrar? Eu lanço essa pontinha aqui, sei lá, na Unidade 1, mas a Unidade 1 vai precisar ainda de mais conhecimentos que isso só na Unidade 4 dá pra retomar e aí eu retomo”. Tudo isso tá na cabeça do autor quando ele tá compondo a obra.” (PANAZZO, 2017)

Ao ser questionada sobre a especificidade de sua obra, Panazzo diz:

“(...) eu acho que uma coisa que tá muito presente na nossa obra, talvez por essa nossa vivência em sala de aula e essa nossa preocupação com a aprendizagem, seja esse enfoque. Tudo o que está ali, o tempo todo a gente pensa, nada tá lá

gratuitamente, assim, sabe? Tá amarradinho, assim, por exemplo, argumentar sobre alguma coisa é uma habilidade extremamente importante e que no ensino aprendizagem de História é também muito importante, mas pra o estudante chegar a esse ponto de argumentação consistente, ele precisa ter passado, ter desenvolvido, ter exercitado, ter refletido por "n" outras situações, operações mentais. Então isso, a gente tem essa preocupação. A gente lá no sexto ano, você pede alguma coisinha, parece bobinha, parece pequenininha, mas não é. Porque você pede no sexto, aí você aumenta um pouquinho esse grau de complexidade, às vezes no final do sexto, no sétimo. Acho que essa questão da progressão das aprendizagens, ela foi olhada com muito cuidado dentro da obra, desde a primeira, mas é claro que a gente vai aperfeiçoando, amadurecendo, teve um curso de pedagogia no meio do caminho, vem esses novos estudos da neurociência, que vem trazendo pra gente também algumas contribuições importantes. Então acho que, nesse sentido, a nossa obra se diferencia no cuidado de que (...) o processo de aprendizagem do aluno, ele é muito complexo e ele precisa ser também muito dinâmico e isso precisa ser levado em conta na formulação do livro e claro no planejamento do professor, na sequência didática, enfim. Então, tem esse cuidado, tem um cuidado bacana. Um diferencial que a gente colocou assim com bastante atenção são os conteúdos procedimentais, olhando também pra essa questão da aprendizagem. (...) E assim, o ensinar não é simplesmente um conjunto ali de técnicas, demanda tempo (...), então existe um cuidado na nossa obra, no "Jornadas" mais do que no "Navegando", (...) com essas questões procedimentais, existe até uma sessão que é dedicada a isso que é o "Experimente fazer". Mas, além da sessão, que é uma coisa assim mais pontual, esses conteúdos procedimentais também foram levados em conta na progressão dos conhecimentos de sexto a nono ano nas atividades, nas proposições, pro exercício dessa autonomia do aluno, pra ele escrever melhor, pra ele argumentar melhor, pra ele saber explicar com base em conhecimentos mais conceituais, enfim. E uma coisa que também é nossa intenção, que eu acho que a gente cuidou e sempre tem que cuidar mais, claro, é de criar (...) propostas olhando pras atividades (...), criar propostas em que o aluno participe mais, que ele seja mais protagonista da construção do conhecimento, que não seja só reproduzido as coisas, que ele que ele reflita, que ele pesquise, mas que ele crie também, que ele troque com os colegas. Então acho que tem um olhar muito especial pra isso e, nesse sentido, o fato da gente ter uma experiência grande em sala de aula, acho que é uma marca porque algumas coisas a gente constrói, elabora e sugere, muito com base no que a gente já fez em sala de aula e que a gente viu que o resultado foi muito bacana, muito positivo..." (PANAZZO, 2017)

O sentido de planejamento e organização da obra mais uma vez é reafirmado. A autora coloca a obra como resultado de uma negociação entre os seus desejos, expressos com a aproximação com a vivência em sala de aula e a concepção de aprendizagem socioconstrutivista, e um olhar amplo de como aquilo tem que ser estrategicamente colocado ao longo da coleção. Assim, entendemos que haja sim uma mobilização de saberes de acordo com os interesses e demandas do *lugar de autoria*, mas dentro dos limites impostos dentro de uma formatação que é o livro didático.

Todas essas afirmações feitas pela autora sobre os saberes envolvidos e os poderes que regulam, já expressam uma visão sobre o que é ser um autor de livros didáticos. Mas quando questionamos diretamente sobre o que é ser um autor, o sujeito é levado a refletir sobre o seu papel dentro daquele sistema, o ser-consigo. Panazzo emite a seguinte formulação discursiva sobre seu papel como autora:

“Eu acho que é um ofício de muita responsabilidade. Acho que a gente sente a responsabilidade, todo mundo que trabalha com educação, sente isso. Enquanto você tá ali na sua sala de aula, você também sente, às vezes até o olhar de admiração deles por você, pelo teu conhecimento, por aquilo que você partilha com eles e tal, mas você tá numa relação mais pessoal, então você consegue, naquelas “bolas foras”, você consegue retomar, você consegue reconstruir, você consegue refazer. Quando você tá no ofício autoral, você não tem essa possibilidade do diálogo frequente, dessa construção conjunta, então é uma enorme responsabilidade porque aquilo que foi concebido por mim, pela minha parceira, pela equipe editorial pra compor a obra, vai orientar o estudo de muita gente, o trabalho de muita gente, então é preciso que você tenha muita responsabilidade, você precisa ter muito cuidado, não é assim "ah, coloca qualquer coisa", "ah, não, faz de qualquer jeito". E ao mesmo tempo, dentro daquelas condições concretas que às vezes você tem que fazer algo, talvez não num grau de profundidade como você gostaria pela questão do tempo, mas eu vejo isso, eu acho que eu me vejo como uma educadora dialogando com diferentes contextos, com diferentes pessoas, numa posição de maior amplitude do que se eu tivesse em sala de aula, se tivesse na sala de aula eu tô em contato com um grupo, alguns grupos de alunos dentro de um contexto, como autora não, eu tô transitando por muitos contextos, alguns que eu posso conhecer muito bem, outros que eu posso não ter nem ideia de qual seja. Então eu acho que assim, é um papel que pressupõe assim muita ética, muito respeito com o trabalho do professor, (...) até por ser professora, essa desqualificação da sociedade com o trabalho do professor, essa coisa de "ah" esse sujeito do professor mal formado que todo mundo fala, isso sempre me incomodou muito porque a gente sabe o que a gente faz pelos nossos alunos, enfim, e a gente que como autora, tendo maior contato com vários professores e professoras, você percebe envolvimento, você percebe o compromisso deles, você percebe a busca, as condições às vezes extremamente adversas nas quais eles trabalham, então eu acho muito injusto essa conversa de que o professor é culpado de tudo. Então eu vejo que é um papel importante nesse sentido, é a minha contribuição, eu vejo como uma função social mesmo, é a minha contribuição pra esse país, é um pouquinho de mim a partilhar um pouco do que eu sei, desse meu olhar, pra uma construção dessa sociedade que eu acredito, que precise ser efetivamente plural, democrática. Não dá pra gente fingir que não tá acontecendo. Então eu vejo assim como uma função social super importante, mas uma coisa de muita responsabilidade, né?” (PANAZZO, 2017)

Podemos dizer que a responsabilidade é a palavra que traduz o que é ser autor para Panazzo. Escrever um livro que provoca grandes proporções entre professores e estudantes de todo o país exige um grande nível de responsabilidade. Como a autora coloca, a profissão de um autor de livro didático é diferente daquela do professor. Ambos podem estar envolvidos com o mesmo objeto, que é o ensino de História, e o mesmo objetivo de tornar os conteúdos ensináveis, mas há uma diferença entre eles que é caracterizada pelo “como fazer”. Enquanto um professor possui uma relação direta com os alunos e, caso precise, pode mudar sua estratégia de aula, avaliação ou até corrigir algum tipo de erro que possa ter cometido, a prática do autor exige um grande nível de responsabilidade por não poder rever aquilo que fez até a próxima edição. Qualquer erro ou equívoco se torna, brincando com as palavras, provisoriamente permanente.

Nos chama igualmente a atenção a forma como Panazzo se refere ao lugar de produção do livro ao colocar não somente a sua ação, como também sua parceira Maria Luísa Vaz e a

equipe editorial, o que reafirma que a função do autor não é individual. Enquanto a prática do professor é, por muitas vezes, isolada na sala de aula, Panazzo se coloca num lugar de atuação mais amplo e anterior a esse. Mas ao mesmo tempo em que vê que sua prática como autora não é a mesma como professora, ela se coloca por diversas vezes no lugar daquele que está na sala de aula. Assim, talvez Panazzo se coloque numa responsabilidade não somente por produzir um livro que será utilizado nos quatro cantos do país, para além do seu alcance, mas também porque ela se coloque na responsabilidade de uma função social que tem por objetivo representar os anseios dos outros professores.

#### 4.1.3.2 O *lugar de autoria* de Gilberto Cotrim: um ensino de História em prol da cidadania e a autoria entre o profissionalismo e o prazer

Dois aspectos marcaram o discurso de Cotrim: sua preocupação com um ensino que promova a conscientização dos direitos de todo cidadão e uma recontextualização do aprendizado que teve com suas leituras de textos científicos para o ensino de História. Começando a destacar sobre a questão da cidadania, é preciso lembrar que o autor possui sua primeira formação na área de Direito e, antes mesmo de se inserir na área do ensino de História, o autor produzia livros voltados para a área jurídica.

“Todos deveriam saber um pouquinho de Constituição Brasileira, um pouquinho de direito do trabalho, direito de saber o que é um aluguel. (...) tem um axioma jurídico antigo que fala assim, que o direito não socorre os que dormem, então, baseado nisso, eu falei assim: as pessoas dormem muito, porque não sabem, ninguém é cidadão. Existe o direito, mas você tem que reivindicar o direito e as pessoas às vezes não tem o mínimo de linguagem jurídica pra nem se expressar. Então, saber as relações, saber o que é tributo, essas coisas. Então eu fiz, e é um livro que foi muito usado, hoje nem tanto, mas assim em cursos de Direito mesmo, como uma introdução ao Direito, em livros em cursos de administração de empresas, o contador tem que saber um pouco de Direito, na área de Tributário.” (COTRIM, 2017)

Não sabemos se o conhecimento adquirido no curso de Direito foi influenciado ou influenciou o compromisso pessoal do autor em falar sobre a questão jurídica. Mas podemos perceber que, antes mesmo de se dedicar à elaboração de livros didáticos de História, Cotrim já se mobilizava, através da elaboração do livro de introdução ao Direito, a fazer com que as pessoas se conscientizassem sobre a importância de possuir conhecimentos jurídicos. Na concepção do autor, isso faz parte de um saber que todos deveriam ter acesso. O ensino de História se torna um meio de atingir esse objetivo por meio dos livros didáticos que serão utilizados por jovens estudantes ainda no nível escolar.

“(...) o tema da cidadania é um tema que eu desenvolvo muito nos meus livros, eu tenho ainda uma visão assim de que o público, que o coletivo entrou em baixa e que nós temos que revitalizar essa dimensão no mundo de hoje. Eu vivi numa época que tinha movimento estudantil, havia um cenário assim adverso de cerceamento das liberdades, então as pessoas se uniam contra os artistas e tudo mais, mais os estudantes, mais na nossa área de História. Agora hoje eu vejo um descrédito na política, com razão, que política virou essa coisa que tá associado à perpetuação de poder, cargos e etc e tal.” (COTRIM, 2017)

No trecho destacado, percebemos que uma das motivações para o desenvolvimento do tema da cidadania está ligada ao contexto político do qual Cotrim estava inserido, em um momento em que as liberdades individuais eram reprimidas durante o período da Ditadura Militar no Brasil. Toda formação escolar e universitária do autor estava inserida nesse contexto de controle social. Sua juventude foi marcada pelas lutas dos movimentos estudantis pelos direitos políticos civis.

Quando o autor começa a atuar na produção de livros didáticos de História, na década de 1980, o país passava pelo auge das conquistas políticas alcançadas. Mas Cotrim percebe que a redemocratização brasileira veio acompanhada pelo enfraquecimento dessas lutas políticas. Percebendo o crescimento do descrédito pela política, o autor se coloca numa função de conscientização dos estudantes sobre seus direitos e deveres civis. Novamente tomo como exemplo os dizeres presentes na carta de apresentação, no caso, da coleção “Historiar”, para mostrar como essa preocupação com os valores da cidadania estão enraizados nos objetivos dos autores. Eles dizem que “acreditamos que a reflexão histórica é instrumento valioso para a construção da cidadania. Temos a certeza de que esta coleção ajudará o estudante a ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos” (COTRIM, RODRIGUES, 2015).

Esse interesse de trabalhar com os valores da cidadania nos livros didáticos possui um horizonte de luta do autor, expresso no final da entrevista: uma luta contra a desigualdade social:

“Jamais, em sala de aula ou em palestras, ou em livros, eu vou tentar ficar fazendo propaganda de algum ser que está na política, por exemplo, esses profissionais que estão na política, como jamais também vou ficar fazendo proselitismo religioso etc e tal, mas quem lê meu livro há 30 anos vai perceber que eu tenho uma linha de conduta. Eu acho que um dos grandes problemas, o principal problema brasileiro, esse eu bato nisso e eu sempre examino esse problema, é o problema da desigualdade de renda, da desigualdade social. Então, apesar de existirem muitas causas, a causa feminista, a causa do negro, a causa do indígena, a causa da criança, a causa do idoso, a minha principal causa é a causa da desigualdade social. Então, sempre que eu puder aproveitar alguma coisa que eu escrevo para dizer que nós devíamos construir um país socialmente, socioeconomicamente mais igual, eu vou tentar passar isso. Se o “Escola Sem Partido” não gosta disso, eu não vou mudar isso. Eu acho que é um absurdo você viver num país, eu tô comemorando agora na última década, foi uma década que houve uma redução da desigualdade social em cerca de 10%. Você pega o coeficiente de dinheiro, você vai ver que teve 10% de

redução da desigualdade. O Brasil hoje tá em 0,49% e há 10, 12 anos atrás era 0,51, quanto mais próximo de um, você sabe que a desigualdade, ela se acentua, né? E então eu analiso sempre isso e analiso os governos sempre por esse prisma, qual o governo que tá tendo ações que efetivamente ajudem a diminuir esse escândalo que é a desigualdade social brasileira. Então, isso, eu sempre procuro passar. Eu posso tá falando de pau-brasil ou eu posso tá falando do governo Vargas, por de trás, eu tenho essa... esse é o meu partido. Então o meu partido é esse, eu acho que cada um escolhe um, eu podia ter escolhido as questões ecológicas, mas, como diz que a gente é filho de um tempo, né? Eu tenho alguma influência da época que eu fui formado, um pouco do (...) pensamento de esquerda, marxista assim, então eu acho que esse é o grande problema brasileiro e acho que, além dessas ações que se faz, que eu valorizo, como é o caso do Bolsa Família, que eu sou plenamente favorável ao Bolsa Família, além disso, o que vai ajudar mesmo é uma educação melhor. Desde que eu me conheço, eu tenho 62 anos, não tem um governante que diz que não vai investir em educação, e nós somos profissionais da educação. Então, eu acho que professor tem que ganhar bem, quem escreve livro didático tem que ganhar bem, todo mundo, escola, não podemos ser tratados como um ser que é sacerdote. É profissão e é uma profissão relevante e ela é uma profissão que é um pré-requisito pra você tentar diminuir essa desgraça que é a desigualdade social brasileira. Essa é, digamos, eu acho que é o instrumento final, mas que nós temos que tomar, por isso que eu sou amplamente favorável a todas as medidas, vamos dizer, emergenciais (...) pra diminuir a desigualdade socioeconômica brasileira. As outras desigualdades, desigualdade étnicas, desigualdades que eu penso de um jeito e você pensa de outro, isso é diversidade, isso é bonito.” (COTRIM, 2017)

Dentre várias bandeiras de luta, o autor se mostra consciente dos seus objetivos pessoais no meio do *lugar de autoria*. Isso não quer dizer que Cotrim, ao fazer livros didáticos de História, esteja produzindo livros sobre cidadania. A questão da cidadania é *um* enunciado mobilizado no meio de diversas outras questões como as demandas curriculares, da tradicionalidade escolar, dos interesses governamentais, dos objetivos da editora e de diversas outras lutas sociais. Todos esses elementos estão presentes no discurso que é o livro didático. Mas podemos perceber que, ao longo da obra, há um esforço consciente do *lugar de autoria* de se estar trabalhando, de alguma forma, com os valores de igualdade e de democratização.

Quando o autor fala que não vai mudar a conduta sobre seu objetivo com o ensino de História frente às forças que podem vir a influenciar no ensino, como o caso do “Escola sem Partido”, compreendemos uma tomada de postura diante dos poderes que regulam as práticas. Essa decisão do autor demonstra seu poder de mobilizar os discursos de acordo com seus interesses, que não é somente aceitar o que é imposto, mas negociar e até mesmo a contrariar a influência desses micropoderes.

Assim como Panazzo, Cotrim também demonstra uma conscientização dos saberes que mobiliza em sua profissão. O autor reconhece a influência das raízes ideológicas marxistas, mesmo com um olhar mais crítico sobre elas, e toma como bandeira de luta o combate à desigualdade social. Isso se torna uma especificidade desse *lugar de autoria*, uma posição do sujeito consigo mesmo.

Um segundo aspecto muito presente no discurso de Cotrim é a forte ligação com os referenciais teóricos da historiografia. Por meio desses saberes, o autor busca uma desnaturalização do entendimento sobre o que é História e do próprio ensino de História.

“E ainda tem uma coisa também terrível que o senso comum acha, outro dia um amigo (...), ele tava querendo resumir como é que é meu trabalho, no caso seria um trabalho de historiador. Ele falou: "As coisas acontecem e o teu trabalho é transcrever o que acontece no teu livro". Ele falou: "É isso?", eu falei: "Não, nunca foi isso", ele falou: "Mas por que não é isso?" e eu falei: "Primeiro, porque eu não sei exatamente o que aconteceu. Segundo, que aquilo que aconteceu, como o passado, ele é mais infinito do que o presente, porque o começo da nossa conversa já era passado, se nós definirmos que o presente agora é infinito, aquele começo da nossa conversa é infinito também e acrescento ao infinito, se é que se pode acrescentar algo ao infinito, o tempo. Então tá mais longe o tempo. Então você, pelo amor de Deus, não seja exaustivo. Não queira ser exaustivo, não existe isso. E outra, você não transcreve o passado, imagina, você transcrever o passado. O passado é um negócio infinito, eu boto no livro algumas coisas que faz parte de um consenso, um consenso que você vai apurando, através de muitas demandas, várias demandas. As demandas da Secretaria de Educação, as demandas das práticas pedagógicas, as demandas de pessoas que estão querendo permanecer e outras que estão querendo mudar, que as coisas não são fixas, as coisas mudam, mas não mudam do jeito que a gente quer, muda na velocidade dela, às vezes atrasa a mudança.” (COTRIM, 2017)

Enquanto Panazzo apresenta uma conscientização dos saberes oriundos da experiência como professoras e dos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e especialização em tecnologia na configuração do ensino de História, Cotrim vai por outro caminho. O autor apresenta um interesse no ensino de especificar a História como uma produção, resultado de jogos de interesses e não uma reprodução fiel do passado. O exemplo utilizado da conversa que teve com o amigo demonstra a visão do autor de como as pessoas, no senso comum, possuem uma visão equivocada sobre o que é a História, precisando desmistificá-la. Essa ideia é repetida mais de uma vez na entrevista:

“Em História, às vezes, é mais complicado [ser interdisciplinar, comparado à Filosofia] porque tem um foco e tal, mas eu luto contra isso, luto contra essa especialização de achar que História é somente... que você não tem que ter uma coisa sobre Meio Ambiente ou alguma coisa sobre Ciência, porque se eu vou falar da Revolta da Vacina, eu acho interessante você falar de epidemias, é interessante você falar o que é imunidade, você tenta falar, pra não falar bobagem tem que estudar também coisas das outras áreas.” (COTRIM, 2017)

Agora falando sobre a interdisciplinaridade, Cotrim busca trazer uma visão de que o ensino de História não é algo limitado aos conhecimentos dessa disciplina. E por mais se seja difícil estabelecer esses diálogos, o autor coloca essa ação como algo necessário não só para desnaturalizar o entendimento sobre o que é História, mas porque acredita que essa disciplina exerce uma função na educação quando estabelece relação com outras áreas de conhecimento.

No próximo trecho, Cotrim esclarece mais como essa desconstrução aparece na obra:



“É, exatamente, o livro, ele é um conjuntão. O livro didático, ele é um texto, ele é o texto de outros autores que são outras vozes que você coloca, dizendo que aquelas vozes interpretam, às vezes, eu ponho um texto, no meu texto fala uma coisa e aí eu digo assim, tem um autor X que está falando outra. Isso, em princípio, deixou as pessoas muito confusas, eles começam a achar que história é um terreno do arbitrário. Então cada um diz uma coisa, as pessoas buscam certezas. Como eu trabalho com filosofia, a filosofia é uma atividade contínua em que você tem uma busca amorosa pelo saber. E não é exatamente a busca de uma certeza a ponto derradeiro. Então, eu acho que eu procuro de algum modo encorajar as pessoas a permanecer nas dúvidas. Se você tiver alguma certeza, tenha certeza, que seja provisória, que fique provisória, tenha coragem de permanecer na dúvida porque não dói tanto assim, não, e vamos tocando a vida.” (COTRIM, 2017)

Percebemos que o autor, de alguma forma, compreende também que o livro didático é uma narrativa construída sobre o que se entende por ensino de História, reinterpretando essa visão que ele construiu sobre o campo da historiografia. Colocando o livro como um conjunto de diferentes fontes e diferentes vozes, Cotrim que mostrar que a obra não contempla tudo que se quer falar sobre o ensino de História, mas abre espaço para que a construção de sentido continue nas mãos do professor e do aluno. Para o autor, as incertezas permitem que o sujeito pense sobre o que está sendo dito.

E quando questionado sobre o motivo do sucesso de vendas e permanência a tanto tempo de suas obras no mercado editorial, o autor emite a seguinte opinião:

“(...) eu procuro escrever com uma linguagem clara, eu acho que eu sei escrever, esquematizar assuntos. Se você me ensinar uma coisa, agora, eu sou capaz, eu acho que essa é a função do professor, organizar isso. Se você falar do caos vira cosmos. *O cosmos é um caos organizado*. Então eu consigo às vezes ler umas coisas muito complicadas assim e tentar escrevê-la de uma maneira um pouco mais organizada. Eu acho que eu tenho uma escrita clara, não sou apelativo na linguagem, sou uma pessoa respeitosa em relação às heterogeneidades da sociedade, e eu tenho algumas causas que eu sou fiel ao longo de muitos anos.” (COTRIM, 2017, grifo nosso)

Ao falar que o “cosmos é um caos organizado”, Cotrim está expressando como constitui o conhecimento histórico escolar, confirmando que essa produção não é mera repetição do conhecimento acadêmico. Assim, como Panazzo, a valorização do uso de uma linguagem adequada para o ensino, que podemos entender como uma boa didática, considerando os diferentes sentidos que essa palavra possa ter, é um fator importante para produzir livros didáticos. Essa transformação de algo que é complexo, como as visões de mundo e as teorizações da historiografia, em objeto de ensino se torna uma atribuição do *lugar de autoria*.

Entendendo sobre essa complexidade de escrever sobre diferentes temas, conteúdos e conceitos que fazem parte da disciplina História, questionamos sobre esses desafios para o autor de dominar tantas áreas de conhecimentos (História do Brasil, História das Américas,

História Geral, em diferentes temporalidades). Sua resposta já expressa um pouco sobre o sentido que Cotrim faz sobre o que é ser um autor:

“É um desafio. Eu acho quem só faz aquilo que gosta, não é profissional. Então você tem que tentar fazer do seu dever, o seu prazer. E aos poucos você aprende a fazer isso. É meu dever? Então vai virar o meu prazer. Aliás, eu, às vezes, daquilo que eu não gosto, eu estudo mais e procuro fazer melhor daquilo que eu gosto, que eu tenho uma facilidade. Então eu, sei lá, eu não gosto de história administrativa do Brasil, detesto esses assuntos, mas aí eu procuro estudar um pouquinho mais, junto com coisas que eu sei da área de direito, dever do Estado. Então, pra você se profissionalizar, eu não gosto de quem só fica falando “eu gosto”. Eu acho que você tem que procurar transformar o dever em prazer. Você deve? Comece a gostar.” (COTRIM, 2017)

Cotrim encara a função de ser autor de livro didático como uma prática profissional e, como tal, deve-se encarar as dificuldades de uma profissão. Como toda profissão, há aspectos que gostamos e que não gostamos, mas devemos saber lidar com os dois lados. Ser autor é um comprometimento profissional com o que faz, um comprometimento de fazer um trabalho de qualidade que, de alguma forma, se relaciona com o sentido de responsabilidade expresso por Panazzo.

Mas além da postura profissional, Cotrim coloca que o *lugar de autoria* também traz a especificidade de quem fala, ligada às questões de luta pessoal:

“Eu, como eu tenho essa linha [de luta contra a desigualdade social], e uma escrita acessível, eu lutei sempre, aí eu vou falar do aspecto formal, eu lutei sempre, a vida toda, pra combinar alguma profundidade daquilo que eu estudo com acessibilidade da comunicação. Então eu sou uma pessoa que eu tento fazer essa mescla: tentar trazer algo mais ou menos profundo, tô avacalhando a parte do profundo, mas eu leio coisas, eu tenho meus autores etc e tal. Às vezes eles escrevem de uma maneira muito difícil, então eu tento trazer algo profundo com uma forma mais acessível. Essa é a função da didática, do autor de livro didático, eu acho que é a função do professor.” (COTRIM, 2017)

Ser autor é também ocupar um lugar de luta por aquilo que se acredita junto com a responsabilidade da profissão de tornar os conhecimentos acessíveis. É uma função que também se resume à capacidade de comunicação que ocupa.

“Eu acho que ser autor de um livro didático, de um livro que vai pra escola, é uma tarefa de responsabilidade, você tem que pensar nas crianças, você tem que ser, como você disse, lidar com todos esses constrangimento que existem, que esses filtros, e é no fundo uma tarefa prazerosa.” (COTRIM, 2017)

Diante de tudo que foi exposto, podemos entender que o sentido de autoria para Cotrim se localiza entre o dever e ética de uma profissão e a paixão por aquilo que acredita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese partiu de uma questão que se iniciou durante minha formação como professora e pesquisadora: como era possível nós, educadores, produzirmos um tipo de conhecimento histórico escolar? A relação com a teoria, que adquiria no espaço acadêmico por meio das aulas de licenciatura e das trocas realizadas no grupo de pesquisa, e a prática, como professora iniciante, atuando com um objetivo específico que era a preparação de meus alunos para aprovação nos exames de vestibular, me permitiram adquirir uma reflexão sobre os saberes que mobilizava contingenciada pelos poderes ali existentes.

Com essa motivação, iniciei a investigação de livros didáticos de História, buscando compreender o que permitiu a emergência das narrativas históricas ali presentes. Foi possível aprofundar essas questões em minha monografia de conclusão de curso, na dissertação de mestrado e, agora, nesta tese de doutorado. Assim, considero que o tema da autoria de livros didáticos foi um investimento ao qual tenho me dedicado desde o ano de 2010.

Nesta pesquisa me desafiei a desconstruir e ressignificar a noção de autoria de livros didáticos de História. O levantamento de trabalhos que abordassem esse tema, explicitado no capítulo 1, teve como objetivo verificar que sentidos estavam sendo mobilizados sobre o papel do autor. Foi possível compreender que desde o ano de 2010 tem ocorrido uma intensificação de pesquisas que visam problematizar a função daquele que escreve. O que essa informação pode nos provocar? Seria um efeito da intensificação de demandas e exigências do contexto político e social de nosso país? Uma problematização crescente, no campo da historiografia, sobre as “verdades” ditas aos nossos alunos? A desconstrução do papel do sujeito no poder de decisão sobre o que e como ensinar?

Algumas conclusões podem ser destacadas sobre as perspectivas analisadas nessas pesquisas: de um lado, há um discurso de que a autoria está disposta em uma posição submissa da intervenção editorial, política e social, mas por outro, valoriza-se a autoria como um lugar de criação, responsabilização, legitimidade e de manifestação da subjetividade dos sujeitos envolvidos. O que busquei construir aqui, baseada principalmente na contribuição teórica de Michel Foucault, foi que esses dois aspectos não são necessariamente opostos, mas estão constantemente em disputa e negociação.

As palavras de Veiga-Neto, colocadas na epígrafe desta tese, permitiram que eu adquirisse uma mudança de olhar sobre as teorizações foucaultianas. Foucault não é um método, não é um conceito, mas uma ideia de desterritorialização, formação de novas perspectivas, sabendo que elas não representam o fim do caminho. É com este sentimento que concluo, temporariamente, este trabalho.

Pensar em lugar de autoria foi um desafio que me atraía a cada momento que buscava aprofundar esta pesquisa. Afinal, o autor era uma pessoa e ao mesmo tempo não era. Era um sujeito que cria discursos, mas ao mesmo tempo é criado por eles. Chamar o autor de Cotrim ou Panazzo sabendo que na verdade eles não representam um único indivíduo, mas um lugar e uma função que lhes cabe.

Então, o que aprendi com Foucault na experiência da construção desta tese? Por mais que não me tenha prendido às críticas arqueológicas e genealógicas, as teorizações foucaultianas nos permitiram desprender das estruturas e tratar os discursos produzidos nos livros didáticos como fragmentações de saberes e jogos de poder. A noção de autoria se desprende da ideia de um sujeito e ganha a dimensão de um lugar, não definido pelas pessoas que o compõem, mas pela função constante que ele exerce sobre a educação.

Dessa forma, a noção de autoria foi construída em uma dimensão discursiva, não necessariamente como um papel desempenhado por um sujeito, mas uma função que se desenvolve na circunstância da produção do conhecimento histórico escolar. Essa opção teórica não exclui os sujeitos desses processos, mas proporciona um entendimento da autoria como algo que está para além das essências e individualidades, constituído por saberes e poderes disciplinares. O autor é derivado de um contexto discursivo, um lugar de dispersão e de descontinuidade, onde uma pluralidade de vozes entra em disputa, e só se concretiza na especificidade naquele momento da produção, configurado como um acontecimento.

Assim, brincando com as palavras de Roland Barthes, afirmo que o autor não está morto, mas ele só ganha “forma” na especificidade da prática discursiva, quando une e delimita diversos tipos de discursos, reduzindo suas diferenças e dando-lhes coerência e uma homogeneidade; quando ele é responsabilizado pelo gesto que comete ao escrever um livro; quando é reconhecido o “valor de verdade” daquilo que produz, se tornando uma referência na comunidade acadêmica; e quando carrega consigo as características de seu tempo histórico (FOUCAULT, 2012a).

Compreendo que essas funções, prescritas por Foucault, podem ser analisadas no universo de produção de livros didáticos quando consideramos que o autor de livro didático é um princípio de unidade, que reúne diferentes textos, gêneros literários, obedecem a regras legislativas e dialogam com discursos sociais. Ele homogeneiza esses discursos e os modifica, produzindo sentidos sobre o que deve ser ensinado. Esse lugar de produção não pode ser ocupado por qualquer sujeito. Dentro da “ordem do discurso” existem condições de funcionamento da produção discursiva dos livros didáticos. O sujeito que ocupa esse lugar precisa ser reconhecido pelos seus pares, pela editora que acredita em seu trabalho, por professores e alunos e por avaliadores das políticas públicas.

Entendendo a complexidade do objeto desta pesquisa, tentando desviar dos perigos que o significante “autor” possa sugerir e constituindo novos sentidos sobre essa função, defendi nesta tese o uso da noção de *lugar de autoria*, a fim de que obtivéssemos um olhar voltado para os contextos e desafios da produção do conhecimento histórico escolar. Para isso, investi no capítulo 2 na definição do conceito de “lugar” de forma que contemplasse os sentidos que queria construir. Os diálogos estabelecidos com autores de diferentes áreas de conhecimento (historiografia, currículo, didática, linguagem, filosofia e ensino de História) me permitiram construir um sentido híbrido sobre o que é o *lugar de autoria*: é um lugar específico, estratégico, determinante, descontínuo, político, discursivo e produtivo.

As abordagens, em muitas pesquisas na área de educação, nas últimas duas décadas, que destacavam o valor mercadológico e o poder das editoras de forma hierarquizante foi algo que me inquietava. Estaria a autonomia dos autores comprometida diante dessa forma de poder? Aos poucos fui compreendendo que o papel das editoras se desenvolvia cada vez mais como parte constituinte do *lugar de autoria*.

Entendo que o contexto político, econômico, social e histórico possui grande influência na produção curricular. O atual cenário do nosso país, que vem se configurando desde o processo de redemocratização, é marcado pela forte competição mercadológica, de um lado, e pela intensificação de demandas por qualidade, democratização e universalismo na educação, de outro. Isso tem causado um forte impacto no *lugar de autoria* que precisa se adaptar aos novos tempos. O papel das editoras tem ganhado muita importância de forma mais ativa na produção didática. Para cumprir as exigências das políticas públicas, publicar as obras dentro do prazo estabelecido, atender às expectativas dos professores e alunos, é preciso contar com uma infraestrutura composta por uma equipe técnica e preparada para atender a todas essas

demandas. O trabalho da produção de um livro didático realizado somente por uma pessoa torna-se praticamente inviável. Assim, enxergo o papel da editora para além do valor comercial. Isso não quer dizer que não haja interesses de lucratividade, mas que as condições de produção de livros didáticos são outras.

É claro que essas relações entre autor e editor vão se estabelecer de diferentes formas, porque o *lugar de autoria* é um acontecimento, na concepção foucaultiana. Os relatos dos autores entrevistados mostraram que dentro da mesma editora, podem se configurar relações diferentes. Os saberes e poderes, mesmo que sejam os mesmos, são mobilizados de formas distintas.

Além do papel das editoras nesse *lugar de autoria*, destaquei no capítulo 3 como as práticas desse lugar se adaptam às políticas públicas de seu tempo. O papel estratégico que o livro didático exerce sobre a educação faz com que este se torne objeto de interesse e controle político. Essas políticas acabam cumprindo um papel de poder disciplinador, estabelecendo regras e modelos sobre o que é educação e escola. Seguindo essa linha de pensamento, o PNLD se tornou, talvez, a principal política pública que vem a regular a produção de livros didáticos em nome de uma educação democrática e universal. Isso tem mexido e reconfigurado o *lugar de autoria*.

Realizando uma análise sobre os documentos dos editais e Guias do PNLD e por pesquisas no meio virtual, foi possível discutir alguns impactos dessa política na produção de livros didáticos e no *lugar de autoria*. Além das mudanças de ordem estrutural e conteudista dos livros em tipos de obras, abordagem historiográfica, objetivo dos exercícios, manual do professor, uso das imagens, dentre outros, foram identificadas mudanças no perfil dos escritores e das editoras.

Os autores passaram a se dedicar mais à produção didática, alguns preferindo a exclusividade por trabalhar no meio editorial, como é o caso dos autores entrevistados. Ser autor de livros didáticos se torna cada vez mais uma profissão, que exige o reconhecimento dos seus direitos e um espaço de luta – a ABRALE - , do que uma atividade extracurricular. As editoras também passam a utilizar diferentes estratégias a fim de obter sucesso, investindo em diferentes perfis de autores (alguns mais ligados ao universo escolar, outros, ao acadêmico) e coleções didáticas. Também foi possível discutir uma tomada maior de poder das editoras na “função autor”, ao produzir projetos com propostas educacionais já estabelecidas e preferir uma autoria mais coletiva, diluindo o poder dos sujeitos envolvidos.

As entrevistas realizadas com os autores de livros didáticos não tinham por objetivo fazer um estudo de caso sobre as trajetórias específicas daqueles sujeitos ou de generalizar seus discursos para definir um conceito universal sobre a autoria. Busquei analisar, no capítulo 4, os discursos dos autores como formas de significação e constituição do que é ser autor a partir da seleção e mobilização de saberes, poderes e experiências realizados por esses sujeitos que configuram a prática discursiva.

O uso do referencial teórico de Foucault foi estruturante desta tese do início ao fim. Do conceito de autoria, sujeito, lugar, discurso, verdade, utilizo, por fim, o conceito de “ontologia do presente”, a crítica sobre nós mesmos. No momento da entrevista, os autores foram levados a ressignificar suas práticas, selecionando e mobilizando saberes e poderes envolvidos no *lugar de autoria*. Ao narrar sobre o que fazem, esses sujeitos se constituem novamente como autores (porque quando produziram o livro didático, também se constituíam como tal), atribuindo um poder sobre esses discursos anteriores a eles.

Entendendo saberes como conhecimentos e percepções, na perspectiva foucaultiana, analisamos em seus enunciados indícios de saberes ligados à formação acadêmica, especializações, conhecimentos na área editorial, experiência em sala de aula e na formação como aluno. Os autores também demonstraram percepções das potencialidades e limites de seu papel. Existem outros saberes mobilizados no *lugar de autoria*? Sim, mas no momento da entrevista, esses sujeitos constituem um espaço discursivo como acontecimento, o que torna possível de ser analisado somente aquilo que foi dito.

A relação desses sujeitos com o poder, ou melhor, os poderes, os torna parte de um processo de objetivação. Há um maior destaque em suas falas para o papel das editoras e as prescrições políticas como as do PNLD, e novas medidas como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Mas os poderes não são somente representados de forma estruturada e hierárquica. Os poderes também são capilares e sutis na imagem do público que regula suas práticas como professores e alunos. Caracterizei essas formas de controle nas quais não há a presença de uma autoridade com o que Foucault chama de vigilância panóptica, em que o próprio autor se torna o guardião e regulador de suas práticas pensando nos desejos do seu auditório. Por outro lado, o *lugar de autoria* também exerce uma forma de poder sobre a educação escolar. Este se torna um lugar de enunciação, onde “verdades” são estabelecidas por meio de suas obras, definindo condições e possibilidades de exercício de poder.

O *lugar de autoria* é formado por processos de objetivação ou de subjetivação? Concluo nesse momento que ocorrem os dois processos na constituição deste lugar. Por um lado, vimos que as políticas públicas têm exercido um forte papel na formação de corpos dóceis e úteis. Os autores, inseridos dentro de nossa cultura, se tornam objetos cujas práticas são guiadas por mecanismos disciplinares. Por outro lado, as entrevistas mostraram que esses autores possuem consciência de si e suas práticas, dentro desse cenário, expressam constituições pessoais sobre a função que exercem, tornando-se mestres de si. Os dois processos concorrem na constituição desses sujeitos, ou melhor, do lugar que representam.

Essas formas de saber e poder são representações de uma mobilização consciente dos autores sobre suas práticas. É o momento em que eles estão lidando consigo mesmo e expressam suas percepções daquilo que mais os toca. Esse reconhecimento proporciona uma mudança de postura fundamentada em um autoconhecimento, controle, aperfeiçoamento e transformação de si, guiado por uma ação moral pela ética do pensamento e das responsabilidades individuais. Essa “virada” de postura torna esses sujeitos capazes de avaliar as possibilidades, aceitabilidades e necessidades das ações políticas e definir uma posição que devem assumir perante elas.

Minha tese não é dizer o que torna Silvia Panazzo ou Gilberto Cotrim diferentes um do outro ou estabelecer um modelo universal do que é ser autor a partir de seus exemplos. Mas é dizer que esses sujeitos, mesmo ocupando uma posição subjetiva no discurso que os constitui, ocupam um lugar político – *o lugar de autoria* – que possui o poder de mobilizar esses discursos e produzir sentidos de conhecimento histórico escolar, proporcionando também que outros sujeitos possam entrar nesse jogo da “ordem do discurso”. Podemos dizer que é a relação com o campo de conhecimento da disciplina que os legitima e autoriza a ocupar o status de “autor”, mas que sozinhos não são capazes de constituir esse “lugar” na atual configuração do mercado editorial.

O discurso, por possuir um caráter aberto, possibilita que também professores e alunos possam ressignificar e produzir a partir do que foi dito pelos autores de livros didáticos. Talvez a mensagem que Foucault buscou construir ao longo de suas obras tenha sido essa, que deixemos a postura objetiva do *sujeito moderno* que criticou, no sentido de objeto dos discursos, e que possamos nos sentir “autorizados” a nos apropriar dessas formas de saber e poder a fim de agir sobre a “ordem do discurso” que se impõe sobre nós.



A questão que se apresenta a partir deste momento não é mais “o que é o autor”, pergunta a qual se torou um guia em minhas investigações. Considero que agora nos cabe buscar compreender como nós nos constituímos como autores, dentro ou fora do universo de livros didáticos, ao nos desprender da imagem essencialista do sujeito e encarar os diversos discursos que nos regularizam ao mesmo tempo que nos permitem criar dentro do jogo de saberes e poderes ao qual somos submetidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. B. **Entre regulação e persuasão: a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental no PNLD 2010**. Dissertação de mestrado. PPGE-UFRJ, 2011

ANDRADE, E. A autoria e a função-autor no livro didático. **Quaestio – revista de estudos em educação**. Ano 5, n. 2, novembro de 2003

ANGELO, M. D. ; ALBUQUERQUE, M. A. Geografia escolar: produção e autoria de livros didáticos (final do século XIX e início do Século XX). . In: 3º Seminário Regional Norte e Nordeste de Pós-Graduação em Geografia, 2012, João Pessoa. **3º Seminário Regional Norte e Nordeste de Pós-Graduação em Geografia**, 2012.

ARAÚJO, E. S. de. **Docentes em formação: investigando o currículo do curso de pedagogia do PARFOR/UFPI**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016

BAKHTIN, M. “O autor e o herói” In: Bakhtin, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1990, p. 69-109.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, nº 2, p. 99-116, 2001.

BARTHES, Roland. “A morte do autor”. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da qualidade PNLD História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, M. E. B. (org.) **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006

BITTENCOURT, C. M. F.. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. 2004

\_\_\_\_\_. Uma história do material didático. In: VIANA, H. do N.; ROCHA, R. N. A. da; ARRAIS, R. P. A. (Org.). **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em História**. 1ªed., 2012, v. 1, p. 67-88.

BORNATTO, S. de P. A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos nos anos 70. **Educar em Revista**, nº 51, jan/mar, 2014.

BRASIL. **Edital de Convocação 01/2017 – PNLD 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2017

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: história: ensino médio.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação 01/2013 – CGPLI – PNLD 2015.** Brasília: Ministério da Educação, 2013a

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 : história : ensino fundamental : anos finais.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: História.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2011a

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação 06/2011 – CGPLI – PNLD 2014.** Brasília: Ministério da Educação, 2011b

\_\_\_\_\_. **Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011.** Brasília: Ministério da Educação, 2008

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 93** de 21 de dezembro de 1937.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.006** de 30 de dezembro de 1938.

BRAUNA, D. dos S. **O livro de História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971).** Dissertação de mestrado. PUC-SP: São Paulo, 2013

CAIMI, F. O livro didático e as imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CARTAXO, S.R. A formação do autor do livro didático do PNLD. In: **IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,** 2012

CASSIANO, C. C. de F. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional.** São Paulo: Editora Unesp, 2013

CATELLI JR, Roberto. Ideologia e livro didático. **Boletim da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos**, São Paulo, p. 1 - 4, 01 set. 2008

CERRI, L. F.; FERREIRA, A. R. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora UNESP, 2014

\_\_\_\_\_. **O que é um autor? Revisão de uma genealogia**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

COSTA, M. A. F. ; GABRIEL, C. T. . Sentidos de 'digital' em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina?. **Tempo e Argumento**, v. 06, p. 165-185, 2014.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. 10ª edição São Paulo: Saraiva, 2012

\_\_\_\_\_. **História Global: Brasil e Geral**. 1ª edição São Paulo: Saraiva, 1997

COTRIM, G.; RODRIGUES, J. **Historiar**: 6 – 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015

DELORY-MOMBERGER, C. Experiencia y formation: biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 695-710, 2014

\_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Dimensões**

**epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica.** Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: Uneb, 2012. p.71- 94.

FERNANDES, C. Entre fechamentos e aberturas: a dupla face da autoria nos livros de imagens. In: MITTMANN, S (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos.** Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016

FERRARO, J. R. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM.** V. 24, n. 34. UNOCHAPECÓ, 2011

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação.** DePetrus/FAPERJ, 2015, v. , p. 265-284.

FERREIRA, M. S.; GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Sentidos de currículo e “ensino de” Biologia e História: deslocando fronteiras na formação docente. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs.) **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.** Petrópolis: De Petrus: Faperj, 2014.

FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a colted e a fename. **História da Educação,** v. 19, p. 85-102, 2015.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa,** n. 114, p. 197-223, nov/2001

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** 3ª ed. São Paulo: EDUC, 2011

FOUCAULT, Michel. “O que é um autor”. In: **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p.264-298

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 26. ed. MACHADO, R. (Org.) Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FRADE, I. C. A. da S. Autores e autoras de livros em Minas Gerais: entre Estado, edição e métodos para o ensino inicial da leitura e escrita (1889-1980). In: MORTATTI, M. do R.; FRADE, I. C. A. da S. (orgs.) **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Editora Unesp, 2014

FRAZÃO, E. E. V. Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2018

FRAZÃO, E. E. V.; RALEJO, A. S. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M. de; COSTA, W. da. (orgs.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2014

FURTADO, R. N. A atualidade como questão: ontologia do presente em Michel Foucault. **Natureza Humana** vol.17 no.1 São Paulo, 2015

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. *EBR – Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, 2017, pp. 5- 36

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 104-130, 2016

\_\_\_\_\_. E se o currículo fosse multiculturalmente orientado? In: **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Didática Crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objeto. In: Vera Maria F Candau. (Org.). **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 31-52.

\_\_\_\_\_. **Um objeto de ensino chamado história- A disciplina de história nas tramas da didatização**. Tese de doutorado. PUC-RJ: 2003.

\_\_\_\_\_. Usos e Abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: **IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**. Ouro Preto, 2001.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: LIBANEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, p. 227-241, 2012.

GABRIEL, C. T. MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs.) **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: De Petrus: Faperj, 2014.

GASPARELLO, A. M. Livro didático e história do ensino de História: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JR, A. (Orgs.) **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013a

\_\_\_\_\_. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 3(33), p. 146-177, set/dez, 2013b

\_\_\_\_\_. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas** (UFF), Niterói, v. 8, p. 41-50, 2003

GATTI JR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru/SP: Edusc. Uberlândia/MG: Edufu., 2004a

\_\_\_\_\_. Massificação do Ensino Escolar e Livro Didático de História no Brasil: dos anos sessenta aos nossos dias. **Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF**, Niterói/RJ, v. 4, n.4, p. 21-40, 2004b.

\_\_\_\_\_. Estado, Currículo e Livro Didático de História no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Ines Sucupira. (Org.). **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. 1ed.Natal/RN: EDUFRN, 2007 , p. 19-35.

GOMES, L. Entre a exposição e a descoberta: contribuições de Martha Dantas para o ensino de Matemática nas escolas. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 741-755, 2016

GOMES, M. M. P. de L. Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição. **Tese de doutorado**. UFF, 2008

GONÇALVES, A. T. M. Aprendendo com os livros didáticos: um breve depoimento. In: SPOSITO, M. E. B. (org.) **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997

HENGE, G. da S. Confrontos discursivos e autoria colaborativa. In: MITTMANN (org.) **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, pp. 256-272, set/dez, 2012

KROKOSZ, M. **Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2014

LEITE, Miram Soares. **Recontextualização e Transposição Didática: Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007

LELLIS, M. **Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento**. In: Biblioteca Abrale, s.d. Disponível em <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf>

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 42, n. 147, p. 700-715 set/dez, 2012

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LOPES, C. R. Livro didático e a Pedagogia do Mestre Ignorante. **Revista Trabalhos em Língua Aplicada**. n. 54-2. Jul/set, 2015

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (org.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, C. T. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 693-713, v. 11, n. 3, set/dez, 2016

MAUAD, A. M. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 109-114.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p. 123-144, 2004

MIRANDA, S. R.; ALVIM, Y.C. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate em torno dos livros didáticos de História. In: GALZEANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO Jr, A.. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013

MITTMAN, S. Princípios fundamentais e questões (não tão) particulares sobre autoria. MITTMANN, S (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016

MONTEIRO, A. M. F. C. Currículo, docência e formação de professores de história: entre tradições e inovações (1985-2015). **Projeto de pesquisa**. 2017

\_\_\_\_\_. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, p. 165-182, 2015.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos de história para o ensino médio e as orientações oficiais: processos de recontextualização e didatização. IN: GALZEANI, M. C. B.; BUENO,



J. B. G.; PINTO Jr, A.. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013a

\_\_\_\_\_. "Conhecimento poderoso": um conceito em discussão. In: FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. (Orgs.). (Org.). Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões. 1ed. Curitiba (PR): Editora CRV, 2013b

\_\_\_\_\_. "Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História". In: ENGEL, M. MAGALHÃES, M. de S., ROCHA, H. **Livros de história na escola: trajetórias e usos**. Rio de Janeiro. FGV, 2009

\_\_\_\_\_. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a

\_\_\_\_\_. Narrativas e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: lugar de fronteira. In: NETO, J.M.A. (Org.). **História: guerra e paz**. ANPUH XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: Anpuh/Finep, 2007c

\_\_\_\_\_. ; AMORIM, M. O. . Potencialidades das 'Narrativas em Si' em Narrativas da História Escolar. **Revista História Hoje** , v. 4, p. 15-31, 2016.

\_\_\_\_\_. ; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, p. 191-211, 2011

\_\_\_\_\_. ; RALEJO, A.; AMORIM, M. Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

\_\_\_\_\_. ; RALEJO, A. CICARINO, V. "Brasil: uma história dinâmica": desafios didáticos no ensino de História. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M. de; COSTA, W. da. (orgs.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2014

MUNAKATA, Kazumi. Os autores de livros didáticos na virada do século. In: GASPARELLO, A.; VILLELA, H. (org.) **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016a.

\_\_\_\_\_. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016b.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 51-66, 2012.

\_\_\_\_\_. Devem os livros didáticos de história ser condenados?. In: Helenice Rocha; Marcelo Magalhães; Rebeca Contijo. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009, v. 1, p. 281-292.

\_\_\_\_\_. Dois manuais de História para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, n.3, p. 513-529, 2004.

\_\_\_\_\_. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado. PUC-SP, 1997

OLIVEIRA, I. B. de. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; STAMATTO, M. I. S. (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN – EDUFRN, 2007

OLIVEIRA, M. M. D, de. O programa nacional do livro didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. IN: GALZEANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

PASSINI, M. T. Autoria na produção científica: entre as fronteiras impostas pela legitimidade. In: MITTMANN, S (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016

PAVAN, P. D. Autor e autoria em debate: manutenção e/ou deslizamentos de sentidos. In: MITTMANN, S (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016

PENNA, F. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RALEJO, A. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2014

\_\_\_\_\_. **Narrativas históricas no livro didático de História**. Monografia de Conclusão de Curso. Instituto de História. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011

\_\_\_\_\_. ; MONTEIRO, A. M. F.C. Livros Didáticos de História: A Didatização como Mediação Cultural. In: **XIV Encontro Regional de História, Memória e Patrimônio - ANPUH Rio**. Rio de Janeiro: NUMEM, 2010

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

ROCHA, H. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e usos. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (org.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009

\_\_\_\_\_. Uma comunidade de sentidos na aula de História. In: FÁVERO, E. Z. (Org.). **Pesquisas em Educação Diferentes enfoques**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008, p. 39-76.

SAMPAIO, F. A. de A; CARVALHO, A. F. de. **Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático**. São Paulo: Editora Sarandi, 2010

SCHMIDT, M. A. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino, Londrina**, v. 11, pp.35-49, 2005

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), Washington, feb, 1986

SERRA, M. B. de A. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE-UFRJ, 2015

SILVA, A. L. da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social, UFF, 2008

SILVA, C. M. da. Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário. **Hist. Educ. [online]**. 2015, vol.19, n.45, pp.43-66.

SILVA, J. R. da. Itinerários do livro didático como objeto central no ensino de História. In: **Antíteses**, v. 6, n. 12, pp. 103-125, jul/dez, 2013

\_\_\_\_\_. De anônimo a best-seller: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá-História no PNLD de 2008. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 102-127, jul/dez, 2012a

\_\_\_\_\_. **Artes de fazer o ensino de História: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2012b

\_\_\_\_\_. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**. Ano 2, nº 5, junho/2011

SILVA, R.; CARVALHO, M. de A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: **III Encontro de Pesquisa em**

**Educação e II Congresso Internacional em Educação: Educação – práticas pedagógicas e políticas de inclusão.** Teresina: EDUFPI, 2004. p. 67-68

SOARES, M. L. **O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira: um estudo de identidade autoral.** Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2007

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e o livro didático. **Contexturas**, n. 3, 1996

SPOSITO, M. E. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê?. In: SPOSITO, M. E. B. **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006

STORCK, D. F. Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “Keep in Mind” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2011

\_\_\_\_\_ ; JANZEN, H. E. Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural. **Educação e Realidade.** [online]. 2013, vol.38, n.1, pp.319-337

TEIXEIRA, A. L. de D. Autoria no livro didático de Língua Portuguesa: o papel do editor. **Dissertação de Mestrado.** Campinas: Unicamp, 2012

VAZ, M. L.; PANAZZO, S. **Jornadas,hist.: história**, 6º ano: ensino fundamental – 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

VILELA, C. L. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013

WARDE, M. No rastro do autor: trajetória de Sarah Louise Arnold, autora de livros de destinação escolar. In: MORTATTI, M. do R.; FRADE, I. C. A. da S. (orgs.) **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Editora Unesp, 2014

## ANEXO I

### Roteiro para entrevista de Silvia Panazzo

#### PARTE I – Dados gerais

1. Nome Completo
2. Data e local de nascimento
3. Endereço, telefone e e-mail
4. Formação
5. Atuação profissional

#### PARTE II – Trajetória como autor

1. Como iniciou a atuação na produção de livros didáticos? Convite? Iniciativa própria? Projeto?
2. Quais foram os desafios enfrentados no processo de produção dos livros?
3. Como enxerga a contribuição de sua formação e experiências anteriores para a produção de livros didáticos?
4. Quais foram as principais fontes utilizadas para a produção do livro? Como estuda para esse ofício? Livros acadêmicos, revistas, artigos de jornal...
5. Utiliza outro livro didático ou autor como referência ou inspiração para sua produção?
6. Foi necessário realizar algum tipo de formação ou atualização para produzir livros didáticos?
7. Como se estabeleceu sua relação com Maria Luíza Vaz para produzirem um livro didático juntas?
8. Como se estabeleceu sua relação com a editora? Mudança de editora (Quinteto, FTD, Saraiva). Quantos e quais profissionais envolvidos. Quais as diferenças entre as editoras?
9. Como se estabelece sua relação com leitores críticos?
10. Como você se vê como autora de livros didáticos?
11. Em que sua obra se diferencia das outras obras didáticas?

#### PARTE III – Desafios atuais na autoria de livros didáticos

1. Como chegou ao lugar da presidência da Abrale? Qual o seu papel dentro desta organização?
2. Quais são os maiores desafios para os autores de livros didáticos?
2. Como se tem estabelecido essa relação entre autores e editoras?
3. Como vê a relação da política do PNLD e a produção de livros didáticos?
4. Como enxerga atualmente a posição dos autores no processo de produção da obra didática?

## ANEXO II

### Roteiro para entrevista de Gilberto Cotrim

#### PARTE I – Dados gerais

1. Nome Completo
2. Data e local de nascimento
3. Endereço, telefone e e-mail
4. Formação
5. Atuação profissional

#### PARTE II – Trajetória como autor

1. Como iniciou a atuação na produção de livros didáticos? Convite? Iniciativa própria? Projeto? Por que escolheu escrever livros de História?
2. Para quem você escreve os livros? Qual o seu foco/leitor principal?
3. Quais foram os desafios enfrentados no processo de produção dos livros? (lembrar que são mais de 20 anos e os contextos mudaram)
4. Como enxerga a contribuição de sua formação e experiências anteriores para a produção de livros didáticos?
5. Quais foram as principais fontes utilizadas para a produção do livro? Como estuda para esse ofício? Livros acadêmicos, revistas, artigos de jornal... Utiliza outro livro didático ou autor como referência ou inspiração para sua produção? Aulas?
6. Foi necessário realizar algum tipo de formação ou atualização para produzir livros didáticos ao longo desses anos?
7. Como se estabeleceu sua relação com outros profissionais em obras com coautoria?
8. Como se estabeleceu sua relação com a editora? Quantos e quais profissionais envolvidos? Você tem pesquisadores auxiliares? Como se desenvolve esta relação? Você participa da escolha do título e da imagem da capa?
9. Como se estabelece sua relação com leitores críticos?
10. Como vê a relação da política do PNLD e a produção de livros didáticos? Como você avalia o trabalho de avaliação dos livros didáticos? Ele induziu a melhoria da qualidade dos livros didáticos?

11. Como você vê a produção de livros digitais? Você acha que eles vão substituir os livros impressos? O livro didático tem futuro?
12. Como enxerga atualmente a posição dos autores no processo de produção da obra didática?
13. E a produção de livros de outras áreas disciplinares (filosofia e sociologia)? Como aconteceu esse trabalho de atuar em diferentes áreas?
14. O seu nome é mantido pelos editores por quase 30 anos. A que você atribui isso frente ao processo de criação e utilização de nomes fantasia e outras formas de autoria que tem surgido na contemporaneidade?
15. Como você se vê como autor de livros didáticos?
16. Em que sua obra se diferencia das outras obras didáticas? A que atribui o sucesso de tantos anos de publicação?



### ANEXO III

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A autoria de livros didáticos: entre desafios e contingências da/na produção do conhecimento histórico escolar.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar o processo de constituição do lugar de autoria de livros didáticos de História através da relação entre o sujeito, o conhecimento, as políticas públicas e o mercado editorial. A pesquisa constará da realização de uma entrevista semiestruturada baseada em um roteiro pré-estabelecido.

A entrevista será realizada apenas com a pesquisadora responsável pela pesquisa, com duração aproximada de uma hora e meia, na qual você será convidado(a) a dar seu depoimento de forma livre guiado apenas por um roteiro de perguntas. Nossa entrevista será gravada para que depois seja ouvida, transcrita e estudada, sem que sofra nenhuma alteração relativamente ao que foi dito. O uso do gravador deve ser permitido por você, mas quando quiser que desligue é só avisar.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa, o que inclui eventos acadêmicos internos e externos à instituição na qual está sendo desenvolvida. O material obtido das gravações das entrevistas, tais quais transcrições e áudio, poderá ser utilizado nos eventos de divulgação científica citados e em demais produções de conclusão e apresentação da pesquisa. Estes usos estarão submetidos ao princípio de anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Apenas a pesquisadora responsável e sua professora orientadora terão acesso ao material da pesquisa, não sendo permitido a terceiros, garantido sua proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização.

Não há riscos físicos relacionados à execução da pesquisa. Caso haja algum desconforto ao longo da entrevista, você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), você tem direito a tratamento médico, bem como às indenizações legalmente estabelecidas (pelas quais a pesquisadora principal se responsabiliza).

A pesquisa não proporciona nenhum benefício direto a você, mas sua contribuição pode auxiliar este projeto que busca analisar a constituição de autoria de livros didáticos, lançando luz e questões para os campos do Currículo e do Ensino de História.

Não há despesas pessoais para você por conta da pesquisa assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

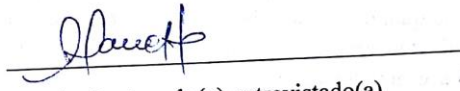
Você terá o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa, após sua conclusão, serão divulgados em meio científico, como periódicos e eventos, referentes ao tema.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa no endereço: Rua Engenheiro Moreira Lima, 27, 103, Penha Circular, Rio de

Janeiro; telefone: (21) 99152-6016; e pelo endereço de e-mail: drikaralejo@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania, sala 40, telefone (21) 3873-5167 – e-mail: comitedeetica@cfch.ufrj.br

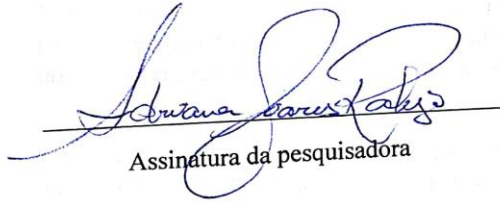
Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com a pesquisadora Adriana Soares Ralejo sobre a minha aceitação em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento médico se necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.



Assinatura do(a) entrevistado(a)

Data 14/08/17



Assinatura da pesquisadora

Data 14/08/17

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Autoria de livros didáticos: entre desafios e contingências da/na produção do conhecimento histórico escolar.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar o processo de constituição do lugar de autoria de livros didáticos de História através da relação entre o sujeito, o conhecimento, as políticas públicas e o mercado editorial. A pesquisa constará da realização de uma entrevista semiestruturada baseadas em um roteiro pré-estabelecido.

A entrevista será realizada apenas com a pesquisadora responsável pela pesquisa, com duração aproximada de uma hora e meia, na qual você será convidado(a) a dar seu depoimento de forma livre guiado apenas por um roteiro de perguntas. Nossa entrevista será gravada para que depois seja ouvida, transcrita e estudada, sem que sofra nenhuma alteração relativamente ao que foi dito. O uso do gravador deve ser permitido por você, mas quando quiser que desligue é só avisar.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa, o que inclui eventos acadêmicos internos e externos à instituição na qual está sendo desenvolvida. O material obtido das gravações das entrevistas, tais quais transcrições e áudio, poderá ser utilizado nos eventos de divulgação científica citados e em demais produções de conclusão e apresentação da pesquisa. Estes usos estarão submetidos ao princípio de anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Apenas a pesquisadora responsável e sua professora orientadora terão acesso ao material da pesquisa, não sendo permitido a terceiros, garantido sua proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização.

Não há riscos físicos relacionados à execução da pesquisa. Caso haja algum desconforto ao longo da entrevista, você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), você tem direito a tratamento médico, bem como às indenizações legalmente estabelecidas (pelas quais a pesquisadora principal se responsabiliza).

A pesquisa não proporciona nenhum benefício direto a você, mas sua contribuição pode auxiliar este projeto que busca analisar a constituição de autoria de livros didáticos, lançando luz e questões para os campos do Currículo e do Ensino de História.

Não há despesas pessoais para você por conta da pesquisa assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Você terá o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa, após sua conclusão, serão divulgados em meio científico, como periódicos e eventos, referentes ao tema.


Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa no endereço: Rua Engenheiro Moreira Lima, 27, 103, Penha Circular, Rio de



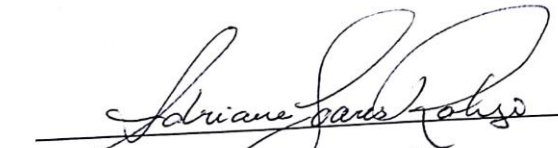
Janeiro; telefone: (21) 99152-6016; e pelo endereço de e-mail: drikaralejo@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania, sala 40, telefone (21) 3873-5167 – e-mail: comitedeetica@cfch.ufrj.br

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com a pesquisadora Adriana Soares Ralejo sobre a minha aceitação em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento médico se necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

Data 30/08/2017

  
Assinatura da pesquisadora

Data 30/08/2017