

AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:

Produzindo o conhecimento histórico escolar

ADRIANA SOARES RALEJO¹

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação.
FOUCAULT, 2004, p. 180

Iniciando com esta citação de Foucault, atento neste trabalho para a necessidade de se ter um olhar crítico sobre o conhecimento histórico escolar e seu processo de produção. Este tema não é de fácil discussão e vem sendo abordado nas pesquisas sobre o currículo e didática nas últimas décadas, mas está longe de ser um caso encerrado. Ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Nesta oportunidade, problematizo, com uma perspectiva crítica sobre a produção do conhecimento, a relação do autor com sua obra, mais especificamente a autoria dos textos didáticos.

O livro didático é um importante instrumento para o ensino-aprendizagem, mas de papel complexo que desempenha ligado aos padrões de poder e capital cultural existentes. Ele expressa influências de políticas públicas de escolarização articuladas com conteúdos de uma organização textual própria para o ensino, facilitando o trabalho docente e buscando que o aluno compreenda o conteúdo através de uma linguagem já didatizada.

Porém, grande parte das pesquisas e das discussões proferidas sobre esse material focaliza sobre seu conteúdo como objeto de estudo para alunos e professores, a contribuição para a formação de professores e o discurso fixado pelos textos didáticos. Procurando estabelecer o olhar crítico proposto por Foucault que procura problematizar o conhecimento não como verdade, mas como uma construção sócio-histórica, entendo que não basta dizer que o livro didático é uma produção. Sendo uma produção, quer dizer que é feita por alguém, que há um sujeito (ou sujeitos) por detrás desse processo que cria e mobiliza saberes para dar

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e bolsista Capes-DS desde 2012.

um sentido àquilo que se quer transmitir, caracterizando o que chamamos de conhecimento escolar.

É sobre as relações de autoria do conhecimento histórico escolar que foco neste trabalho, entendendo-os como sujeitos de seu tempo que carregam valores, visões de mundo e experiências que contribuem e diferenciam na elaboração de suas obras. Autores não são meros fantoches que somente reproduzem as diretrizes, seguem as normas políticas e as demandas mercadológicas e sociais. São pessoas que possuem autonomia, ainda que de forma parcial, e um poder criativo de dar um novo significado sobre o conteúdo a ser ensinado (TARDIF, 2002), e, acrescento aqui, é isso que estabelece a marca de um autor, juntamente com uma mobilização de forma própria dos diversos saberes de referência, diferenciando-o, na sua narrativa, de outros autores.

A defesa do complexo processo criativo dos livros didáticos demonstra que essas obras não são produções espontâneas que carregam consigo todas as respostas sobre a elaboração do conhecimento escolar. É preciso, antes de tudo, compreender que por detrás das relações de poder que o autor de livro didático detém, esse poder é relativo, em constante negociação com outros saberes e demandas.

Nesta ocasião, faço uma breve discussão sobre o conhecimento como elemento característico de seu tempo que sofre ação e transformação através do seu contato com a sociedade. O pensamento filosófico de Foucault sobre o conhecimento e verdade constitui uma diretriz para essa discussão, buscando desconstruir essa visão naturalizada do conhecimento, voltando o olhar sobre as raízes desse processo. Para isso utilizo as contribuições de Peter Burke (2003), Roger Chartier (2002) e Alfredo Veiga-Netto (2012).

Estabelecendo uma relação do autor com seu texto, sigo desenvolvendo uma reflexão sobre o papel fundamental desse sujeito para compreender o processo de elaboração do conhecimento. O problema da ausência, ou sua “morte”, é algo que dificulta perceber sua participação no texto produzido. Entender a função e o papel autônomo do autor é primordial para compreender a obra que se torna uma forma de conhecimento escolar.

Por fim, demonstro um exemplo de obra didática em que seu autor desempenhou um papel diferencial sobre sua obra de forma marcante, em que consegue, dentro da comunidade escolar, ser facilmente reconhecido através de seus textos.

A produção do conhecimento

Ao afirmar que os autores são produtores de conhecimento, isso nos leva a discutir a natureza do próprio conhecimento. Podemos dar continuidade nesse assunto com as contribuições de Foucault ao buscar a relação existente entre o poder e o conhecimento. Essa relação se manifesta em diferentes níveis (desde o micro ao macro, ou seja, do nível local, familiar ao nível do Estado) e em vários espaços, ou “lugares” do conhecimento. Isso quer dizer que a produção do conhecimento escolar não se realiza somente através do texto didático. É importante deixar claro que a elaboração desse conhecimento se manifesta também em diversos níveis, desde as políticas estatais ao conhecimento produzido pelo professor em sua prática na sala de aula.

Mas o que é o conhecimento? Certamente não é algo fácil de ser definido. Guio-me inicialmente nas contribuições de Burke (2003) para essa discussão. O primeiro ponto interessante a ser destacado é que conhecimento é diferente de informação. Informação é algo específico e prático enquanto o conhecimento seria algo processado e sistematizado. O autor distingue como o que é “cru” e “cozido”. O conhecimento é uma construção social que possui uma intencionalidade. Não é uma ciência que busca uma verdade, mas se relaciona com a ciência na luta por uma hegemonia.

O conhecimento é algo limitado e incompleto, em constante renovação por processos de acumulação e reflexão, situados em seu tempo cronológico, espaço geográfico e social. Exemplo disso são as novas edições que os livros possuem ao longo dos tempos. O autor sente a necessidade de modificar conceitos e acrescentar novas informações, atualizar dados,

etc. Os livros didáticos também sofrem esse processo de reelaboração do conhecimento. Periodicamente o autor modifica uma forma de explicação, compreendendo que algo pode ser melhorado, consertando possíveis erros, incluindo novas informações que surjam no campo historiográfico, mudando ou retirando imagens, e outras possíveis mudanças que tenha percebido em tempo posterior à elaboração da obra ou que tenham sido apontados pela sociedade.

Gostaria de chamar a atenção para essa última característica: a participação da sociedade que pode trazer mudanças em edições posteriores na obra. Chartier (2002) aponta essa característica da recepção do texto como algo importante no processo de elaboração da escrita. Usando como exemplo as modificações que a obra *Dom Quixote* de Cervantes sofreu em edições posteriores, o autor demonstra a existência de intermediários entre o autor e o leitor como tipógrafos, editores e revisores. A produção do texto possui diferentes etapas, técnicas e operações humanas. Essas interferências indicam que há instabilidades nos textos.

Suas variantes, estranhezas ou extravagâncias resultam da pluralidade das decisões ou dos erros crassos espalhados pelos diferentes estágios de suas publicações. Os descuidos do autor, os erros dos tipógrafos, as inadvertências dos revisores, tudo contribuiu para a construção dos sucessivos textos do “mesmo” trabalho. (CHARTIER, 2002: 40)

A elaboração de uma obra não se dá somente pela interferência de uma equipe editorial, mas, acrescenta o autor, na tentativa de estabelecer uma relação com seu público através da narrativa. Sobre isso, diz ele que “além disso, a composição da narrativa que multiplica digressões, observações entre parênteses, frouxas associações de palavras, ideias ou temas, é moldada não por coações retóricas eruditas, mas pela liberdade de trocas orais e de conversação”. (CHARTIER, 2002: 43)

Dessa forma, Chartier demonstra que a “alma do livro” não pertence somente ao autor. Ela é moldada pela equipe editorial e pelas mediações estabelecidas com o leitor. O contato com o mundo social está além das diferentes formas de apropriação dos textos. São negociações permanentes em um processo que está em jogo a vitalidade do texto (CHARTIER, 2002: 60).

Outra questão que gostaria de levantar nesta oportunidade, seguindo o pensamento foucautiano, é a relação do conhecimento com a verdade. Seguindo esse tipo de pensamento, Veiga-Netto (2012) faz uma interessante metáfora que ajuda a compreender o conhecimento não como algo naturalizado, mas como construções ou invenções históricas, tanto na educação escolar como no espaço social mais amplo. É preciso problematizar, ir aos porões de uma casa para que não vivamos alienados do mundo. Sobre isso, o autor explica que:

Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa. (VEIGA-NETTO, 2012: 269)

Ir aos porões é o caminho para que possamos compreender as origens, desdobramentos e consequências daquilo que consideramos como um conhecimento social e educacional. É preciso conhecer as raízes, a sustentação racional para entender com que discursos e opções se está trabalhando.

As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver. (Idem, p.274)

O porão, que é considerado a parte escura da casa, precisa ser clareado para que possamos reconhecer arquétipos, preconceitos e estereótipos que possuímos e projetamos em nossas visões de mundo. Porém, nem sempre a percepção das pessoas ocorre dessa forma. Ainda se toma como verdadeiro certas afirmações sem criticá-las ou desconstruí-las. Poucos descem às raízes de suas opções epistemológicas e conhecem daquilo que alimenta suas convicções. Se isso não acontece, o conhecimento torna-se uma verdade natural e não problematizável.

Isso, revela Veiga-Netto, no campo da educação, demonstra uma insensibilidade e uma não compreensão do papel social que nós, educadores, possuímos em nossas mãos. É necessário explorar esse terreno: a origem de nosso pensamento (o porão), as práticas

pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e as projeções da construção desse conhecimento (o sótão).

Não é necessário se especializar naquilo que existe nesses porões (e porões aqui é usado no plural para demonstrar que não há a construção de um só conhecimento e uma só fonte), mas é importante saber que ele existe e compreender que as atitudes tomadas são resultados de uma opção em que se acredita e não uma verdade inquestionável. Não há um pensamento único e hegemônico, mas discursos que estão constantemente em negociação e modificação em decorrência de seus tempos e das relações de poder envolvidas.

O autor não está morto

Para discutir a condição, ou melhor, a função do autor como peça importante que nos faz compreender a produção do conhecimento, começo utilizando as contribuições de Foucault em conferência proferida em 1969, intitulada “O que é um autor”. Nesta oportunidade, o filósofo chama a atenção para o autor, mais precisamente a função que ele desempenha na produção escrita. Em um discurso que alerta sobre o olhar crítico de quem fala, Foucault denuncia uma postura de indiferença nas pesquisas e pela própria sociedade sobre a participação desse sujeito.

Apesar de o pronunciamento estar voltado para os autores de produção científica, busco fazer uma relação com os autores de livros didáticos, considerando-os sujeitos que possuem uma forte relação com sua obra – o texto didático – e são possuidores de relativa autonomia, não sendo meros reprodutores do conhecimento científico e outros saberes de referência. Assim, o tipo de análise que proponho aqui está em diálogo com o objetivo principal que Foucault propõe nesta ocasião: examinar a relação do texto com o autor que, aparentemente, se apresenta de forma exterior e anterior ao texto.

Contrário a esse tipo de visão de participação, entendo que a relação desses sujeitos com seu texto não é a de um simples alimentador. De acordo com Roland Barthes (2004), não há outro tempo além da anunciação. O autor não é anterior ao texto, mas é construído e definido ao mesmo tempo em que o texto é produzido.

Tendo ciência dessa relação de poder condicionada ao seu tempo/espaço histórico, não basta denunciar a ausência do autor das análises da escrita, examinando o discurso por ele mesmo. É preciso compreender como ele se faz presente e quais suas funções na escrita, o que normalmente não percebemos pela forma sutil, indireta e perigosa em que se apresenta no discurso, dando sentido às coisas que são acolhidas pela sociedade e concebido como verdade (FOUCAULT, 2001). Foucault alerta que é preciso achar o espaço que foi deixado vago com essa ausência, as falhas e lacunas que isso provocou.

Barthes reforça essa importância de entender o papel desse sujeito para que se possa compreender a sua obra. A voz do autor entrega a sua confiança, seu processo de produção e sua historicidade. Uma vez que ele é afastado do seu texto, torna-se inútil a tarefa de tentar decifrá-lo. Um texto não fala por si. Ele é histórica e culturalmente construído. Dar um autor a um texto é dotá-lo de segurança e significado. É preciso descobri-lo na obra. Encontrando o autor, o texto é explicado.

Foucault aponta quatro locais que percebemos quando a função desse sujeito é exercida. Primeiramente, quando seu nome é citado, indicando que seu papel não é totalmente apagado, apesar de que quando o texto é lido, não é feita uma relação direta com a autoria. Outro lugar é quanto a apropriação: o autor é desapropriado de seu texto, não sendo considerado mais dono ou responsável por ele, porque seu discurso já vem de outros proferidos anteriormente. Terceiro, o texto só é atribuído ao autor quando normalmente é para ser feita alguma crítica. Por fim, é preciso compreender que o pronunciamento do autor se modifica de acordo com a posição em que ele ocupa no momento em que a fala está sendo proferida.

Como exemplo dessa mudança de posição, podemos afirmar que o autor de um texto didático pode ser de um texto científico, mas a posição e postura que ocupa quando vai elaborar o texto será diferente. Seu objetivo, público alvo e até a escrita se modifica de acordo com a ocasião, mas não desqualifica nenhum dos dois textos. Porém, este sujeito vem sumindo cada vez mais de sua escrita. Quando Foucault diz que ele faz cada vez mais papel de morto, quer dizer que na escrita contemporânea ele se preocupa em despistar signos de sua

individualidade buscando legitimar sua produção ao propor um conhecimento que se aproxima cada vez mais de uma verdade “universal”.

Barthes também aborda sobre esse desaparecimento do autor perante a escrita. Ele constata a saída desse sujeito de cena que dá lugar para a escrita como algo empoderado, como se a escrita tivesse uma autonomia. O autor, por outro lado, vem perdendo sua identidade, seu papel como criador de uma obra original e tem sido considerado cada vez mais um mediador, aquele que busca dialogar com outros discursos, mas não produz nada que seja dele. A linguagem tem tomado o lugar do seu proprietário, passando a falar no lugar dele. Este, por sua vez, é restituído ao lugar de leitor, daquele que coleciona e media uma diversidade de textos.

Essa nova condição do autor como leitor também é lembrada por pesquisadores no campo do ensino de História. Mattos (2006) contribui no entendimento da importância do papel do professor na construção do conhecimento escolar. Considerando que a posição dos autores de livros didáticos está mais próxima dos professores do que dos acadêmicos devido a sua preocupação em traçar um diálogo com o universo do ensino-aprendizagem, faço um paralelo nas condições de prática entre o professor com a prática desses autores de livros didáticos, até porque muitos se utilizam de sua experiência em sala de aula para pensar no tipo de escrita que irá produzir em suas obras.

Falando sobre a relação dos autores como leitores, Mattos vê que a produção desses sujeitos se realiza justamente porque ele desenvolve duas práticas do fazer historiográfico: a de leitor e de produtor de conhecimento. O autor usa de diferentes fontes historiográficas para contar a história. Esses textos são selecionados e reelaborados, formando um conhecimento original. Sobre esse processo, Mattos (2006:13) diz que:

A explicação erudita selecionada e traduzida é transformada no texto de uma aula, a diferença entre ambos os textos caracterizando não apenas uma traição, uma vez que o texto original já não se distingue por sua intenção original, e sim pela intenção de quem o traduziu, mas, sobretudo, assinalando a diferença entre as duas práticas, assim como as razões por que aquele movimento, do qual resulta um produto novo, não mais deverá cessar.

Com isso, pode-se compreender que a escrita (no caso do trecho destacado Mattos considera a aula como texto) é reelaborada e é dado um novo sentido de acordo com os interesses de seu autor. Barthes também argumenta contra essa autonomia da linguagem ao considerar que esta é constituída por um sistema feito de códigos. É um espaço de dimensões múltiplas que não transmitem um único sentido. O texto é uma colcha de citações em que autor se exprime diante desse dicionário composto. Essas escritas múltiplas entram em diálogo ou contestação intermediadas por esse sujeito (BARTHES, 2004). Mas os sentidos atribuídos não estão mais no poder do autor, e sim do leitor que se apropria do texto, inventa e produz novos significados.

Essa participação do leitor também leva o texto a se modificar ao longo das gerações diante da inquietação de seu público alvo. A posição do aluno diante da leitura, seus desejos e anseios, além das novas leituras, encontros, experiências e conversas que o próprio autor vai fazendo ao longo dos tempos, fazem com que a escrita se renove. Sendo assim, não é uma criação individual, mas também coletiva.

Além dessa “morte” provocada pelo autor, há outras noções que camuflam seu papel na elaboração do texto. Uma obra é normalmente analisada por sua estrutura, não pela sua relação com o autor e suas subjetividades, pois não se pode resumir a obra somente a ele. Suas marcas também são apagadas porque a escrita tem tomado cada vez mais um “caráter sagrado”. Essa dispensa é descrita por Foucault como um “anonimato transcendental”. Sobre isso, diz ele:

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, a 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)

Mas então, qual a função do autor? Ele não é somente um sujeito ou complemento do discurso. Ele exerce um papel sobre o discurso, selecionando e delimitando textos e leituras que são relacionados e estabelecidos em uma relação de homogeneidade. Seu nome é uma ruptura que instaura certo grupo de pronunciamentos e seu modo singular de ser. A função desse sujeito é dar um modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Mas, retomando as palavras de Barthes, o autor não é um mero mediador. Ele tem poder criativo no meio desses diálogos.

Essa função acarreta algumas características que lhe são atribuídas: um texto possui um autor quando ele pode ser punido. Ser autor quer dizer que é historicamente construído e que seu gesto é carregado de riscos, logo está sujeito a erros. E dizer que ele é construído quer dizer que faz parte de uma operação complexa, situado em seu momento histórico que podem vir a se modificar e transformar. Por outro lado, citar um autor torna-se um argumento de autoridade que valida o conhecimento que está sendo transmitido devido ao seu reconhecimento no campo.

O autor, defendendo, tem poder criativo e sua obra constitui um conhecimento original. Mas em qual lugar ele se situa? Que outros discursos ele dialoga na sua criação? Está mais próximo do saber acadêmico ou de um saber escolar? Parto esta pesquisa, na ocasião deste trabalho, situando o autor de livros didáticos em um lugar de relativa autonomia. É claro que ele está imerso em limites de avaliação e legitimação da sua produção como um conhecimento escolar, mas isso não impede que ele exerça seu caráter criativo e que esteja condicionado a todas as características de autoria que foram expostas até aqui.

Utilizando uma citação de François Furet que diz que “fazer história é contar história” (FURET, 1975, apud MATTOS, 2006), seu papel é tão válido quanto a de um historiador, na sua escrita, ou de um professor, na sua prática em sala de aula. A elaboração do conhecimento escolar também é um momento de criação da história, uma história original, diferente (não menor) da história produzida pela historiografia. Os autores, ao contar história, estão produzindo História ao buscar dar sentido, através da forma narrativa, ao conhecimento que é

proposto a ser ensinado. Conhecimento esse que é tão legítimo quanto o conhecimento acadêmico, mas que possui um objetivo diferente pautado no ensino-aprendizagem. Estar voltado para o ensino quer dizer que há uma preocupação na ampliação do universo do conhecimento fundamentado na relação entre professores e alunos, na contradição entre o velho e o novo, em que o novo constitui o desconhecido, o objeto a ser desvendado pelo ensino na oportunidade da aprendizagem (MATTOS, 2006: 8).

Assim, a função autor de livro didático é uma missão bem complexa. Afinal, qual é o objetivo desse sujeito específico? Ele não é um transmissor de informações desconhecidas pelos alunos. A arte de ensinar envolve uma estrutura em que os saberes são mobilizados e não transmitidos de forma unidirecional. Deve haver uma relação de diálogo e negociação com os alunos para que haja um sentido daquilo que se ensina. Charlot, em conferência realizada na UFRJ em 2012, afirma que a função do professor não é ensinar, mas fazer com que o aluno aprenda. Da mesma forma considero a preocupação dos autores: fazer com que seu público absorva o conhecimento que está sendo transmitido para que sua obra tenha uma aceitabilidade e faça sucesso no mercado. Diante do crescente interesse do público alvo e das demandas sociais por uma escola democrática e de inclusão social, o professor, ao longo dos últimos anos, vem trabalhando de forma a atender uma expectativa de vencer o crescente desinteresse dos alunos para que eles possam aprender, inserir-se na sociedade e concluir a etapa escolar, ingressando na universidade e no mercado de trabalho.

Talvez a missão dos autores de livros didáticos não seja tão profunda e direta assim, mas caminha pela mesma trilha. Eles estão inseridos nessa complexa estrutura em que estão envolvidos não somente seus saberes, crenças e visões de mundo, mas que precisam dialogar com diversos tipos de demandas e atender as expectativas de seu público alvo (no caso dos livros didáticos, a dimensão de público alvo se amplia em relação ao universo do professor), buscando estabelecer uma relação de prazer e sentido de utilidade do que está sendo ensinado para ter sua obra aceita. A função do autor não é somente reproduzir dados. Sobre isso, Charlot (2012: 20) diz que:

Mas o mais importante não é isso. O mais importante é que hoje o professor de informação está historicamente morto, mas nunca foi tão necessário um professor de saber. O que é professor de informação? Tipo professor de biologia, quando ensina “Esse bicho anda assim, outro bicho anda

assim, outro anda assim”. Ou de Geografia, “*No Rio de Janeiro, as indústrias são (...)*”, uma lista. Esse é o professor de informação. O professor de saber é um professor que ensina a entender o mundo, porque nenhum professor pode entrar na concorrência com o Google (grifo do autor)

Um autor marcante

Este trabalho² contribui como um ensaio para as discussões que serão desenvolvidas em minha pesquisa de dissertação de mestrado em que busco compreender a criação e mobilização de saberes de autores de livros didáticos de História do ensino médio. Para chegar a este fim, torna-se necessário compreender o que constitui um autor e qual o seu papel na produção do conhecimento escolar.

Mas para ilustrar essa discussão e demonstrar a importância de perceber a existência e a ação dos autores, utilizo como exemplo um autor que conseguiu se fazer presente na comunidade escolar pela grande repercussão de sua obra. Trata-se do livro *Nova História Crítica* de Mário Furley Schmidt, publicada pela Editora Nova Geração³. A escolha desta obra se deve pela posição do autor de forma mais clara e pela sua proposta de se fazer uma *nova* História crítica, demonstrando a compreensão e defesa do autor de que a história crítica já não mais serve para formar indivíduos conscientes e ativos em seu tempo histórico.

A proposta deste autor é de promover um ensino voltado “para a reflexão crítica, para a auto conscientização do ser que conquista direitos de cidadania, para estimular nele o crescimento da autonomia do pensamento” (SCHIMIDT, 2005:4). Minha proposta aqui é observar o papel que o autor tenta estabelecer de forma ativa em sua obra, assumindo a necessidade e seu poder de fazer história para ser contada, assim como Furet defende. Autores de livro didático fazem história.

² este trabalho originou-se a partir de uma das avaliações da disciplina “Currículo e Conhecimento Escolar” do Programa de Pós-Graduação em Educação, ocorrido em 2012.1.

³ Esta obra foi utilizada como fonte de pesquisa no projeto “A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar” coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana F. C. Maria Monteiro, vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de educação da UFRJ no qual participei como bolsista PIBIC de 2009 a 2012 e também foi uma de minhas fontes de pesquisa em trabalho monográfico intitulado “A narrativa histórica nos livros didáticos de história” apresentado ao Instituto de História da UFRJ em 2011.

Outro aspecto interessante de ser destacado sobre esse autor é como ele está em diálogo e negociação com as demandas políticas e avaliativas. Numa comparação entre as edições de 1996 e 2005, foi possível observar que o autor fez algumas mudanças como a inserção de referências autorais e temporais em todas as imagens, inclusive com comentários em algumas delas para que não fosse cometidos erros de anacronismos. Também foram acrescentados os conteúdos de História Antiga e Medieval. Essas mudanças ocorreram para que a obra fosse aprovada na avaliação do PNLEM 2008.

Os processos de diálogo com as críticas dos acadêmicos e da sociedade que a obra recebeu em edições anteriores também podem ser percebidos, por exemplo, no capítulo sobre a colonização brasileira, quando o autor insere uma explicação com uso de comparações sobre o etnocentrismo, para desfazer a ideia de que os indígenas estavam sendo enganados pelos colonizadores portugueses.

Portanto não podemos julgar a sociedade indígena por nossos valores atuais ou pelos valores europeus do século XVI. (Do mesmo modo que não podemos julgar a sociedade europeia da época pelos valores da sociedade de hoje). Quando a gente considera que os valores de nossa cultura, nossa sociedade, nossa civilização são “a verdade absoluta” e que todas as outras diferentes são “inferiores, bárbaras, atrasadas”, estamos cometendo um grave erro e uma tremenda injustiça. É o que os antropólogos chamam de etnocentrismo.” (SCHMIDT, 2005:152-153)

Por fim, destaco talvez o que faça de Schmidt ser um autor tão marcante de sua época que se refere ao seu estilo oratório. A escrita do autor possui um estilo bem próximo a de um professor em sala de aula. Schmidt possui um estilo discursivo particular, mais próximo do coloquial, tentando se aproximar do leitor, mantendo uma relação direta de diálogo, sem a necessidade de que haja terceiros que façam a mediação entre o conhecimento e o aluno. O autor justifica em sua proposta que acompanha a edição para professor que o uso desse tipo de linguagem foi feito para seduzir o leitor, fazendo com que o estudo de história se torne algo agradável, e não um texto complexo, difícil de entender e que desencoraje o aluno de estudar. Segue alguns trechos do livro que demonstram essa forma particular que acabaram se tornando uma marca do autor, diferenciando-os de outras obras:

Se você não fosse um comerciante italiano, o que deveria fazer então? Buscar outro caminho! (SCHMIDT, 2005: 123)

Percebeu amigo leitor? O grande desafio mercantil de Portugal naquele momento era a Índia (ibid., p.150)

Claro que você não precisa decorar esses nomes e datas. Quem decorar, será enforcado no mastro! (ibid., p. 152)

Considerações finais

Na tentativa de estabelecer essa relação que legitima o papel do autor na produção escrita com os autores de livros didáticos, considero a importância desses sujeitos na elaboração do conhecimento escolar. Papel esse que, assim como denuncia Foucault e Barthes, também é ocultado na busca de dar legitimação desse conhecimento. É preciso considerar o papel daquele sujeito que elabora os livros didáticos como um autor e não somente como um reproduzidor e seguidor das normas curriculares. Ele possui poder criativo, original, no desafio de produzir um conhecimento que seja sedutor e útil ao seu público alvo. Se os textos didáticos fossem uma mera reprodução de um “conhecimento superior” inalterável que emana somente aquilo que vem da Academia, qual seria o sentido de haver tantas obras didáticas em circulação e concorrência no mercado se todas transmitissem a mesma coisa? Então, o que diferencia uma da outra? Esse tipo de investigação contribui, voltando à citação inicial deste texto, a desenvolver um olhar crítico tão necessário para compreender sobre o conhecimento escolar que está presente nos livros didáticos. É preciso ir aos porões e encontrar lá, dentre outros elementos, os autores, produtores de conhecimento que assumimos diariamente nas salas de aula.

Bibliografia

BARTHES, Roland. “A morte do autor”. In: O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004

BURKE, Peter. “Sociologias e Histórias do Conhecimento: Introdução” In: Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

CHARLOT, Bernard. “A mobilização no exercício da profissão docente” In: Revista Contemporânea de Educação. n. 13 – janeiro/julho de 2012

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002

FOUCAULT, Michel. “Verdade, poder e si mesmo”. In: Ditos e escritos: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004. p. 292-300

_____. “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

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: Revista Tempo. V.11, n.21, 2006

RALEJO, Adriana Soares. A narrativa histórica em livros didáticos de História. Monografia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011

SCHMIDT, Mário. Nova História Crítica: Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração, 2005

_____. Proposta do autor - Nova História Crítica: Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração, 2005

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 14.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 (1ª ed. 2002)

VEIGA-NETTO, Alfredo. “É preciso ir aos porões”. In: Revista Brasileira de Educação. V.17, n.50. maio-agosto, 2012