

## **Produção do conhecimento histórico escolar: o lugar do autor do livro didático**

Adriana Ralejo<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa de mestrado intitulada “Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar”, buscando dialogar com as discussões sobre o fazer curricular no ensino de História, desenvolvidas pela pesquisa “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares” coordenada pela Prof. Dra. Ana Maria Monteiro no Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ. Compreendendo o livro didático como objeto cultural constitutivo do conhecimento escolar, este material faz parte de uma produção curricular escrita que obedece às especificidades de seu tempo. Focalizando a atenção sobre o produtor desse conhecimento, entendo que os autores de livros didáticos escrevem sobre o passado transmitindo valores que respondem às questões do tempo presente e procuram estabelecer relações significativas na ação curricular. A discussão é conduzida com base na contribuição teórica de François Dosse (2012) e Ana Maria Monteiro (2013, 2012) que partilham a ideia de que toda história é uma história do tempo presente e que o passado é reconstituído a partir dos questionamentos de hoje. A partir da análise de um livro didático, busco responder a algumas questões: O que os autores consideram como importante no momento da produção de sua obra? Que demandas são mobilizadas por esses sujeitos? Quais sentidos de história são produzidos atualmente?

**Palavras-chave:** Currículo; autoria; livro didático.

### **Introdução**

Este trabalho surge a partir de discussões desenvolvidas no Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ através da pesquisa intitulada “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro. Seu objetivo focaliza sobre as relações entre saberes e práticas criados e mobilizados no fazer curricular de História, considerando as articulações e hibridizações que são realizadas entre a historiografia, cultura, didática e as questões do tempo presente através das aulas da educação básica, formação de professores, livros didáticos, educação à distância e outros espaços de educação formal e não formal (MONTEIRO, 2013b).

A pesquisa envolve o domínio de diversos conceitos teóricos considerados como fundamentais para a discussão sobre currículo e ensino de História. Buscando investigar a ressignificação do conhecimento escolar a partir de concepções do/no/sobre o cotidiano no

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participa da pesquisa “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares” coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) e no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da UFRJ. E-mail: drikaralejo@hotmail.com

presente em sua relação com o passado através de mediação cultural, o conceito de “tempo presente” tornou-se um dos focos de nossa discussão. Ao trabalhar com as operações cotidianas em sala de aula, a temporalidade tornou-se uma questão de pesquisa. Quando ensinamos História, somos levados a operar com dimensões de tempo entre presente, passado e futuro para elaborar explicações históricas significativas.

Esta pesquisa central permitiu o surgimento de diversos trabalhos realizados por seus participantes em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado. Neste contexto emanaram questões que passaram a guiar minha pesquisa de mestrado e resultou na dissertação intitulada “Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar” que teve por objetivo analisar como se estabelecem relações de autoria na produção de livros didáticos de História onde saberes são mobilizados, produzidos e ressignificados.

Para isso foi necessário um esforço teórico para compreender as concepções de autoria através das contribuições de estudiosos de diferentes campos: discurso e linguagem, currículo e didática e teoria da História. Na análise de um livro didático de História contemporâneo, busquei compreender como as demandas externas e internas do universo escolar são negociadas pelo autor do livro ao construir conhecimentos de forma a tornar possível a aceitação de seu público alvo. Os resultados desta pesquisa demonstraram a complexidade da produção de livros didáticos, envolvida com contingências políticas, econômicas e socioculturais. Mas mesmo cercado por essas limitações, foi possível identificar marcas de autoria no texto didático que evidenciam como e quais mobilizações são realizadas pelo autor no contexto de possibilidades e constrangimentos do sistema educativo em pauta<sup>2</sup>.

Nesta ocasião, faço um exercício de compreender como minha pesquisa pessoal que surgiu a partir do questionamento do conhecimento histórico escolar está relacionada com a questão do tempo presente, utilizando a mesma questão norteadora da pesquisa central da qual participo: ao realizar uma pesquisa sobre a produção do conhecimento histórico escolar, estamos fazendo uma pesquisa do tempo presente? De que maneira estamos compreendendo este conceito teórico?

Para o desenvolvimento desta discussão, em um primeiro momento, busco configurar o livro didático como expressão de um conhecimento escolar que é produzido em um contexto espaço e temporal próprio, através de diferentes relações de poder. Destaco também a participação do autor de livro didático dentro dessas relações de poder e as demandas

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes sobre a pesquisa de mestrado, ver RALEJO, 2014.

envolvidas no processo de produção da obra didática. Essa discussão se faz necessária para compreender mais adiante como as relações com o tempo estão envolvidas na produção do livro didático.

Ficou evidente no desenvolvimento de nossas pesquisas a necessidade de aprofundar a questão da temporalidade no ensino, mais especificamente o “tempo presente”, que está relacionado com questões culturais envolvidas nos processos de didatização. Assim, em um segundo momento, buscando estabelecer relações entre as pesquisas citadas e o tempo presente, procuro desenvolver uma argumentação de como estamos compreendendo esse conceito partindo da perspectiva teórica de François Dosse pronunciada em conferência no I Seminário Internacional História do Tempo Presente em 2011.

Por fim, utilizo de alguns resultados de minha pesquisa de mestrado para demonstrar como as demandas do tempo presente são mobilizadas pelo autor de livro didático de História, considerando a importância desse sujeito, objeto teórico e empírico de minha pesquisa, no fazer curricular.

### **1. Livro didático: objeto do conhecimento histórico escolar**

Para iniciar esta discussão, faz-se necessário definir o que estou compreendendo como currículo e como essa perspectiva se relaciona com o livro didático. Como um lugar que estabelece diferentes relações entre a escola, o professor e o aluno, o currículo é um campo disputado nos estudos e pesquisas relacionados às políticas educacionais e à escolarização, e representa uma base de estabilidade e coerência sobre os conhecimentos que serão ensinados a fim de contribuir para a formação escolar.

Conforme Monteiro (2013a), o currículo é uma construção sócio-histórica e cultural, e como tal, não possui um caráter fixo. O currículo muda de acordo com a sociedade, perpetuando algumas crenças e ressignificando outras através de embates entre sujeitos que defendem diferentes concepções sobre ciência, ensino, aprendizagem e objetivos do processo de escolarização.

Como currículo, o livro didático constitui uma representação política como forma de conhecimento dependente das identidades sociais dos grupos que a produzem. Essa “representação” não equivale somente a uma concepção da linguagem que se manifesta no campo expressivo e reflexivo, como Silva (2011) afirma, mas passa a constituir o “real” no sentido de que é um sistema discursivo constituído por relações de poder que dão seu caráter de verdade ao que está sendo transmitido. A representação que o livro didático manifesta é

um processo de produção de significados pelos discursos aos conteúdos que constroem uma realidade de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder (SILVA, 2011; COSTA, 1998).

Como um produto específico que resulta de disputas de significação, o livro didático é lugar onde são produzidos, recontextualizados e hibridizados sentidos sobre o que se considera legítimo a ser ensinado. Torna-se assim, segundo Gabriel (2009, s/n), um lugar de enunciação em que essas disputas são materializadas, transmitindo sentidos de conhecimento histórico produzidos por diferentes formações discursivas, evidenciando os mecanismos em que se manifestam o processo de produção do conhecimento. Assim, o discurso transmitido pelos livros didáticos representa a união de múltiplos contextos e a negociação de diferentes leituras realizadas no espaço escolar (das políticas públicas, do saber social, do mercado editorial, das concepções sobre educação e da experiência daquele que ensina).

Monteiro (2009) também partilha da ideia do livro didático como um instrumento que incorpora sentidos e significados de diferentes contextos: das práticas docentes, dos textos oficiais e de uma influência internacional. Essas diferentes visões, valores e significados são partilhados por grupos sociais que estabelecem relações de negociação de modo a incorporar diferentes sentidos e significados.

Assim, não existe um conhecimento que seja “verdadeiro” ou que possua uma essência de verdade. Tudo faz parte de uma mediação e negociação de sentidos estabelecidos pelo discurso e linguagem. O que se torna mais desafiador nas pesquisas é tentar compreender a subjetividade de uma obra para que se tenha uma visibilidade dos direitos dos grupos que são constantemente reivindicados para contarem sua versão da história e o lugar que ocupam expressos nessas obras (COSTA, 1998 p. 50).

Nas políticas de representação de sentidos de conhecimento nas condições de elaboração, usos e finalidades do livro didático, há a participação de diversos sujeitos que atuam com uma mesma meta – publicar um livro – mas que possuem objetivos imediatos distintos. Perceber o papel desses sujeitos que participam da elaboração e consumo do livro didático tornou-se fundamental para compreender as formas de constituição dos saberes e das práticas escolares, dos diversos modos de escrita, leitura, organização do texto, edição e impressão (RALEJO, 2014).

## **1.1 O autor de livro didático: entre autonomia e demandas**

É a partir desta linha de pensamento que desenvolvo uma reflexão sobre o lugar do autor nesse cenário de disputas e acordos sobre os conhecimentos que serão transmitidos através dos livros didáticos. Compreendo o autor como um sujeito que mobiliza saberes, expressa ideologias e visões de mundo, implícita ou explicitamente em suas obras, evidenciados através de uma narrativa histórica.

Na tentativa de compreender essa relação que legitima a posição do autor na produção escrita dos livros didáticos, atento para a importância desses sujeitos na elaboração do conhecimento histórico escolar. A decisão final do que deve ou não estar presente na obra didática<sup>3</sup> é feita pelo autor, legitimando alguns conhecimentos enquanto silencia outros. O currículo é constituído de seleções, resultado de um processo que reflete os interesses particulares de classes e grupos em disputa. (SILVA, 2011).

Destaco o papel do sujeito que elabora os livros didáticos como alguém que produz algo próprio<sup>4</sup> e não somente como um reprodutor e seguidor das normas curriculares. Ele possui poder criativo no desafio de produzir um conhecimento que seja atraente, útil e considerado necessário ao seu público alvo. São sujeitos 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 p. 234).

Mas identificar indícios das marcas pessoais do autor torna-se um exercício de grande complexidade já que esse indivíduo busca apagar essas marcas para atribuir ao conhecimento transmitido pelos livros o sentido de uma “verdade” que não pode ser questionada, e não o sentido de uma produção feita por alguém através de escolhas e opiniões próprias (FOUCAULT, 2001).

Para isso é preciso estar atento sobre a subjetividade do autor presente nas obras. Estabelecendo algumas semelhanças entre a produção do autor de livro didático com a produção do historiador, me apoio na concepção de Dosse (2012, p.10) sobre a subjetividade. O pesquisador francês diz que é necessário conhecer o lugar de enunciação do historiador para compreender sua prática. Podemos considerar o mesmo caso para os autores didáticos: é preciso compreender o lugar de enunciação (como defendido por Gabriel) para entender os objetivos da obra.

---

<sup>3</sup> Não deixando de considerar as influências externas que serão abordadas mais adiante.

<sup>4</sup> Ao dizer que o autor produz algo *próprio* não quer dizer que ele produz algo *novo*, como algo que nunca foi dito antes. Quando digo que o autor produz algo próprio me refiro que o texto possui marcas pessoais ligadas à subjetividade do sujeito.

Quando Dosse constata que há uma redefinição do papel do historiador diante das demandas do tempo presente, o pesquisador compreende a mudança do papel desse sujeito ao mobilizar essas demandas a fim de formar a consciência histórica e a memória dos contemporâneos, construindo uma cultura comum entre o passado e o presente. Quais são as demandas e contingências do tempo presente que os autores de livros didáticos estão submetidos?

Partindo do pressuposto de que não existe uma “verdade única” transmitida pelos livros didáticos, compreendo os conhecimentos nele presentes são frutos de diálogos e definições de discursos que desejam ser empregados como representações de cultura e de formação de identidades pessoais e sociais. Esses discursos, cheios de subjetividades, fazem parte de uma política de regulação da esfera cultural. Diversos fatores são determinantes no controle cultural: a política, a economia, o Estado, o mercado e outras e novas formas de regulação que vem surgindo ao longo dos tempos, coexistindo e sendo determinantes para a definição do que vai ser ensinado. Mesmo de forma não consciente ou explícita, todos esses fatores estão presentes, de diferentes formas, em diálogos ou disputas, no momento de escolhas e opções que o autor de livro didático precisa tomar para elaborar sua obra.

(...) não há liberdade total ou “pura”, portanto não é de surpreender que a regulação tenha diferentes modos de aplicação, em diferentes esferas da vida, ou que as consequências do modo de regulação em uma esfera possam ser retomadas, atualizadas, “corrigidas” em outra esfera. Se aceitássemos isso, entretanto, tal explicação nos afastaria de uma concepção simplista, unitária de regulação, ideologicamente unificada em torno de um conjunto de discursos, práticas, significados e valores, ou de uma “visão de mundo”, na direção de uma perspectiva mais complexa, diferenciada e articulada de regulação, que consiste em um sistema moral, numa estrutura ou conjunto de práticas internamente diferenciados. (HALL, 1997 s/n)

Assim, a produção do livro didático não depende somente das vontades de seu autor. É um processo complexo em que participam diversas demandas externas e internas do espaço escolar, nas ações e experiências coletivas e individuais dos diversos atores que nele trabalham e estudam (GASPARELLO, 2013). Os autores precisam lidar constantemente com exigências do entorno social dos mais diversos tipos. A produção do livro didático acompanha as mudanças no campo educacional e está inserida na especificidade do momento histórico de sua produção, das legislações vigentes, das diretrizes oficiais, dos discursos pedagógicos e de especialistas, das estratégias editoriais e mercadológicas (LUCA, 2009).

Sírio Possenti (1988), preocupado com as análises críticas que observavam as obras literárias apenas como textos (excluindo qualquer dado sócio-histórico, inclusive o de autoria) ou como conjuntos estruturados de oposições, ressalta esta importância de se trazer o exterior

para a ordem de significação. Sobre a modificação da linguística por solicitação do exterior, o autor diz que:

A linguística, não sendo suficiente para os cientistas de outros campos, teve que procurar alterações em seu objeto, para poder incorporar elementos que outros campos de conhecimento consideram, por seus critérios, merecedores de um enfoque científico do ponto de vista da linguística. Por isso, deveu incorporar, pelo menos, noções como o lugar do falante e do ouvinte como pertinentes para a significação de determinados elementos (...) Sem a consideração desses e de outros elementos das condições de produção não se poderia explicar por que determinados elementos são equivalentes. (POSSENTI, 1988 p. 18).

Em minha pesquisa de mestrado mapeei esse cenário de influências a partir de um levantamento dos principais temas que as pesquisas sobre a produção dos livros didáticos abordam. Foi possível identificar diversas demandas que influenciam na produção do livro didático como: as políticas públicas, principalmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); a intervenção do mercado editorial que se torna cada vez mais crescente; as demandas do campo da historiografia como uma exigência dos pesquisadores que produzem o conhecimento científico; os movimentos sociais em constante luta por reconhecimento dos que são silenciados; e as questões da atualidade através dos impactos da tecnologia no ensino<sup>5</sup>.

Também não podemos esquecer que o crescente interesse do público alvo e das demandas sociais por uma escola democrática e de inclusão social, fez com os autores trabalhassem de forma a atender uma expectativa de vencer o crescente desinteresse dos alunos para que eles possam aprender e atingir seus objetivos. Os livros didáticos vêm adotando diferentes recursos e estratégias para promover uma aprendizagem histórica contextualizada e significativa, relacionados às experiências sociais e aos conhecimentos escolares dos alunos. Inauguram-se assim novas funções que os livros didáticos passam a desempenhar, acompanhando os variados meios de ensino e utilizando novas narrativas e discursos, com outras abordagens que buscam trabalhar questões atuais de forma crítica e utilizando-se de uma linguagem mais atual e conforme a realidade em que os alunos vivem, sem assumir uma concepção ingênua a respeito do caráter ideológico do livro didático (SILVA; CARVALHO, 2004).

---

<sup>5</sup> A delimitação desse número de temas não quer dizer que o processo de produção dos livros didáticos envolve somente essas contingências listadas. Considero que há um universo de demandas muito maior, mas não foi possível contemplar todas elas em minha pesquisa. Para mais informações sobre as demandas externas, ver RALEJO 2013; 2014.

## 2. Uma concepção possível sobre o tempo presente

Ao fazer história, seja no campo científico ou no campo educacional, somos confrontados constantemente sobre a finalidade desse objeto de conhecimento. Para que serve a história? Como ela se relaciona com o tempo? Qual a importância de se falar de história em nosso tempo presente?

Monteiro (2012, p. 194-195) considera que a operação historiográfica implica em uma relação com o tempo como instrumento de inteligibilidade e de atribuição de sentidos aos processos e fenômenos que são objetos de investigação. Sem a relação com o tempo não conseguimos construir explicações narrativas que atribuem sentidos à história. E nesse contexto, o presente é o tempo do qual partimos de onde emergem questões e problemas que orientam as pesquisas historiográficas. Logo, o presente é uma questão central na operação historiográfica, na prática e no desenvolvimento do ensino, articulando com a vivência de estudantes e docentes um contexto comunicativo escolar.

Dessa forma, consideramos, nas pesquisas ao qual este trabalho está envolvido, que o tempo presente é estruturante na produção do conhecimento, sendo expresso através dos textos narrativos que buscam produzir uma forma de pensamento histórico que atribui sentidos ao articular as ações humanas no tempo com seus processos, contextos, mudanças e permanências na dimensão social, política, econômica e cultural (idem, p. 192).

Entendemos que o passado expresso nas construções historiográficas não existe tal como é revelado, mas é uma construção do homem que parte do presente para conhecer o passado e interpretá-lo através de valores que são estabelecidos no momento de sua produção. As fontes utilizadas na operação historiográfica não representam uma realidade, mas são indícios que passam por diferentes interpretações e representações sobre o passado. Essas significações são feitas a partir do quadro teórico e conceitual que o historiador possui, relacionado com o seu modo de ver, sentir e compreender o passado e o mundo.

Sobre essa relação entre o presente e o passado, Dosse (2012, p.15) também nos diz que:

A história do tempo presente na medida em que ela é confrontada com a opacidade total de um futuro desconhecido é uma bela escola de desfatalização que encontra a indeterminação do presente e que reflete sobre a abordagem do passado, ou seja, como o presente “deslizando”, ou ainda, como o presente continuado. O historiador, então, recebe uma nova tarefa que é a de encontrar a indeterminação do presente das sociedades passadas. Essa nova ambição leva a uma reavaliação da contingência, da pluralidade das possibilidades, da diversidade das escolhas possíveis dos atores.



A tensão entre o passado e o presente sempre estão em jogo para a atribuição de sentidos através da narrativa histórica. Segundo Dosse, o sentido não está relacionado ao evento em si, mas em como ele se inscreve no tempo, relacionado com as múltiplas alterações dos traços memoriais.

A concepção de que a História é a ciência que estuda o passado já é uma definição por nós superada. Só conseguimos estabelecer sentidos em relação ao tempo, seja passado ou futuro, através dos valores do nosso presente.

O presente está relacionado aos aspectos epistemológicos integrantes e instituintes das explicações históricas realizada pelos historiadores, que são necessariamente recontextualizados e hibridizados pelos professores nas aulas de história, com aspectos relacionados às referências culturais – suas de seus alunos e do contexto sociocultural mais amplo -, para tornar possível a atribuição de sentidos ao objeto de estudo, em disputa com outros sentidos possíveis, mas fora do controle e do espectro curricular. (MONTEIRO, 2012, p.195).

Compreendendo o valor do presente para a constituição de explicações históricas que se manifestam principalmente através de analogias e comparações, somos levados nesta pesquisa a questionarmos sobre a concepção de tempo presente que estamos trabalhando. Como o tempo presente se institui na história ensinada?

A história do tempo presente surge como um novo regime de historicidade, termo utilizado por François Hartog para especificar uma nova perspectiva da operação historiográfica que revela uma mudança epistemológica sobre o tempo devido à ascensão da dimensão da memória nos estudos historiográficos. Apostamos na potencialidade do termo “tempo presente” segundo a perspectiva de Dosse (2012), caracterizado como um regime historiográfico que surge como demanda dos novos tempos, caracterizado pela busca de identidade, pela crise dos paradigmas das Ciências Sociais e pelas incertezas sobre o presente e o futuro.

Sobre os estudos desse novo regime de historicidade, como Dosse defendeu em pronunciamento realizado em 2011, esse termo se difere da história imediata, àquela que remete ao tempo próximo ao tempo vivido pelo historiador. Baseado em Hartog (2007), o autor define o regime de historicidade como uma forma de organização do passado construída pela sociedade para entender a história. Cada sociedade estabelece um ritmo de tempo através de diferentes marcas.

Na história ocidental, o antigo regime de historicidade caracterizava a história como *mestra da vida*, onde o passado orienta as ações de nosso presente, servindo de exemplo em como agir com relação ao contemporâneo. Já o regime de historicidade moderno, estabelecia

a história como um processo único, induzindo a algo, focalizando dessa forma o futuro com vista ao progresso tendo um fim por horizonte.

No novo regime de historicidade, o passado e o presente não se contradizem. O passado passa a ser entendido como algo construído pelo presente. E este presente é multiforme e múltiplo. O passado é trazido para a atualidade como uma lembrança e o tempo presente passa a ser assim, um objeto de investigação (MONTEIRO, 2012).

Mas o que pode ser considerado como *tempo presente*? A definição deste termo segundo os objetivos desta pesquisa tornou-se um desafio que ainda está sendo enfrentado. Este trabalho representa algumas de nossas reflexões partindo da contribuição de Dosse, mas consideramos que é preciso ir além da definição defendida pelo historiador francês para compreender como o tempo presente se relaciona com a prática da história ensinada.

Como o tempo presente é construído no tempo? Acreditamos que de alguma maneira, quando nos referimos ao passado, sempre estamos operando com o tempo presente ao buscar no passado o que diz respeito às questões que formulamos nos dias de hoje. Quando elaboramos a história (como historiadores, professores ou autores), não retratamos o passado tal como aconteceu. Também não conseguimos abordar *tudo* que se refere ao passado. Nossas seleções sobre o que ensinar são frutos das questões que nos incomoda hoje, em nosso tempo, e como o passado pode responder a essas inquietações. Nossos horizontes investigativos são estabelecidos pelo tempo presente.

Assim, como Dosse (2012, p.11) defende, o tempo presente não seria um simples período adicional destacado pela história contemporânea, mas uma nova concepção da operação historiográfica:

Dessa mudança historiográfica resulta uma ampliação do conceito de “tempo presente” que não é mais considerado um simples período adicional mais próximo. O conceito remete em sua aceção extensiva ao que é do passado e nos é ainda contemporâneo, ou ainda, apresenta um sentido para nós do contemporâneo não contemporâneo. A noção de “tempo presente” se torna nesse contexto um meio de revisitação do passado e de suas possíveis certezas, como também as possíveis incertezas.

Ao defender que a noção de história do tempo presente reside na “contemporaneidade do não contemporâneo” compreendemos que de alguma maneira todos nós operamos com o tempo presente ao falar de passado, futuro e presente. Seja falando de Império Romano ou Queda do Muro de Berlim, estamos sempre olhando para esses acontecimentos com os

“olhos” do presente. Interpretamos esses fatos através de teorias, conceitos e valores do nosso tempo. Nessa perspectiva, toda história é uma história do tempo presente.

Mas é preciso ter cuidado para que a valorização da história do tempo presente não caia no *presentismo*, onde tudo é significado e reduzido ao presente. Não podemos ignorar o passado, mas compreender que olhamos para ele a partir do hoje.

Certamente esta discussão não está fechada. A história do tempo presente ainda sofre muitas resistências quanto sua afirmação e legitimação. Para muitos, ela é ainda vista com receio e suspeita pela sua relação próxima ao jornalismo (*idem*).

### **3. Articulações entre a autoria e o tempo presente<sup>6</sup>**

Tendo refletido sobre que concepção de tempo presente que está sendo mobilizada na pesquisa “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, procura-se estabelecer neste último momento quais articulações são possíveis de serem feitas entre a pesquisa que envolve a autoria na produção do conhecimento histórico escolar com o sentido de tempo presente aqui defendido. Para isso, utilizo alguns resultados desta pesquisa para ilustrar e trazer reflexões iniciais de como o autor mobiliza o tempo presente ao elaborar sua obra didática.

Como foi explicitado anteriormente, o livro didático é uma produção na qual o autor mobiliza e ressignifica saberes híbridos de forma pessoal de acordo com sua concepção e apropriação sobre o passado a partir de valores que respondem às questões do tempo presente. Cada autor fala de um lugar diferente, possuindo subjetividades em seu discurso.

Em busca dessas marcas subjetivas de autoria, analisei um livro didático<sup>7</sup> que possui longa trajetória de publicações (de 1997 a 2012) e ainda encontra-se em circulação no mercado editorial, inclusive aprovado pelo PNLN. Na análise foi possível identificar mudanças na narrativa histórica através do texto didático, provocadas pelas demandas do tempo presente.

Neste caso, o autor é entendido como um narrador (oculto ou explícito) que recompõe, recria e atribui sentidos aos acontecimentos passados, buscando fazê-los serem compreendidos por seu público alvo (alunos, professores, pais, avaliadores, editores e

---

<sup>6</sup> Os resultados de análise aqui apresentados encontram-se presentes em minha dissertação de mestrado. Ver RALEJO, 2014.

<sup>7</sup> O livro didático analisado foi “História Global: Brasil e Geral” da autoria de Gilberto Vieira Cotrim, publicado pela editora Saraiva. Na pesquisa de mestrado foram analisadas a primeira (1997) e última (2012) edição da obra didática.

autoridades governamentais) através de suas referências culturais e teóricas (MONTEIRO, 2012, p 194). Imerso em seu tempo presente, o autor de livro didático cria narrativas que envolvem, além da exigência do currículo e da ciência histórica, sua visão de mundo (BITENCOURT, 2014).

Na comparação entre a primeira e última edição da obra didática foram identificadas diversas mudanças e permanências. Elas demonstram as influências que as demandas do tempo presente provocam na produção didática, mas também a escolha do autor em permanecer com a abordagem baseada em determinadas perspectivas históricas. Destaco algumas dessas mudanças:

- Aumento do número de unidades divididas de acordo com a especificidade do tema (de 5 para 14 unidades);
- O conteúdo referente à História do Brasil passou a compor uma unidade específica e não mais junto com os capítulos referentes à História Geral de forma integrada;
- Permanência das divisões dos conteúdos com as denominações clássicas de Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea;
- Acréscimo na última edição de uma unidade específica denominada “Bizâncio, Islã e Povos Africanos”;
- Acréscimo de um capítulo sobre povos da China e Índia, povos africanos;
- Substituição do termo “pré-história” por “origem humana”;
- Substituição do termo “invasões bárbaras” por “reinos germânicos”;
- Substituição do termo “República Velha” por “Primeira República”.

O aumento de conteúdos e unidades no livro demonstra uma valorização sobre os estudos da disciplina História, buscando-se ensinar mais conteúdos, além da exigência social de um domínio maior sobre eles, inclusive das perspectivas historiográficas recentes, para preparar os alunos para os exames de admissão nas universidades do país. Percebe-se também que há uma maior valorização dos conteúdos referentes à História do Brasil, recebendo capítulos específicos para sua abordagem.

As mudanças no uso dos conceitos históricos demonstram a incorporação das discussões historiográficas, evitando o uso de termos que eram considerados polêmicos na comunidade científica (“pré-história”, “bárbaro” e “velha”) que podem diminuir o fato histórico que está sendo discutido como algo ultrapassado ou não civilizado.

A inserção de capítulos com temas que se referem a povos africanos e asiáticos, expressa um diálogo com o discurso historiográfico escolar, incorporando a existência do

“outro”. A inserção desses temas também demonstra a preocupação em seguir as exigências políticas do PNLD e da Lei Federal nº 10.639 de 2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Por outro lado, a permanência da classificação da história como Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea representa a opção do autor por manter uma abordagem tradicional escolar, não arriscando em trazer novas perspectivas historiográficas que causem um estranhamento do seu público e, conseqüentemente, a rejeição da obra, principalmente professores que estão acostumados a trabalhar com a perspectiva tradicional característica da disciplina história.

Em 15 anos de publicação, muita coisa mudou na obra didática, não somente no projeto gráfico como também no corpo do texto didático. É importante salientar que essas mudanças não implicam necessariamente em um melhoramento na qualidade dos recursos de ensino-aprendizagem. Em alguns momentos o autor se vê na necessidade de abandonar boas ideias educativas para adotar outras que interessem ao seu público alvo. Em alguns capítulos, por exemplo, o autor abandonada o uso de uma boa atividade de análise crítica de filmes para inserir questões de vestibular.

Essas modificações demonstram que a autoria não é uma prática individual, mas é realizada através de um cenário de demandas e contingências que envolvem outros sujeitos além dele, no qual o autor é levado a fazer negociações entre eles, buscando atender as regulamentações oficiais e as mudanças na historiografia e na área de ensino de História.

Será que podemos afirmar que mesmo assim há autoria nos livros didáticos? O autor consegue se expressar diante dessas demandas? Penso que essa mobilização de saberes feita pelo autor, levando em consideração os desejos de seu público, expressa marcas de autoria quando o sujeito tem que selecionar, interpretar e ressignificar os conteúdos dando a eles uma nova forma, ou seja, há um processo criativo na produção de livros didáticos a partir de vozes anteriores e interiorizadas por esse sujeito, tornando a autoria, dessa forma, um processo coletivo, mesmo que a obra seja atribuída a um nome, um sujeito.

Pode-se constatar que a autoria existe e é uma prática que vai se constituindo conforme a obra vai sendo elaborada. Como se pode perceber, ao longo da trajetória de publicações do livro analisado, ocorreram mudanças que demonstram a atualização do autor sobre assuntos referentes a diversas dimensões do sistema educacional. A autoria não nasce com o indivíduo, mas se constitui e vai mudando ao longo de sua prática. Ele vai se constituindo como autor através das publicações ao escrever e negociar com os

constrangimentos ao mesmo tempo em que mantém seus traços pessoais. O lugar da autoria é constituído na ação e que, no caso do livro didático, envolve múltiplos sujeitos e vozes interiorizadas na pessoa do autor.

## Referências

- BITENCOURT, Paulo Raphael S. Ensino de História no regime militar: a produção de sentidos sobre o tempo presente no livro *Iniciação à nossa História*. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2014.
- BITENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. In: **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v.4, n. 1, p.5-22, jan/jun, 2012.
- FOUCAULT, Michel de. “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
- GABRIEL, Carmen Teresa. Exercícios com documentos nos livros didáticos de História: negociando sentidos de História ensinada na Educação Básica. In: ROCHA, H. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). **A História na escola: autores livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 243-253.
- GASPARELLO, Arlete. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. 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.
- \_\_\_\_\_. O livro didático como referência de cultura histórica In: ROCHA, H., MAGALHÃES, M. de S., GONTIJO, R.(Org.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n. 2, jul/dez 1997.
- HARTOG, François. Tempos do Mundo, História, Escrita da História. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. (Org.) **Estudos sobre a Escrita da História**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- 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
- MONTEIRO, A. M. F. C. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 58-73, 2013a
- \_\_\_\_\_. **Tempo Presente e Ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares**. Projeto de pesquisa. UFRJ, 2013b

\_\_\_\_\_. Tempo presente e ensino de história: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et. al.] (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, pp. 191- 214.

\_\_\_\_\_. “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.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias 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.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RALEJO, Adriana Soares. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar.** Rio de Janeiro, 2014. 166f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Um panorama sobre os impactos e inserções do livro didático de História. In: **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História,** 2013.

SILVA, Robson Carlos; CARVALHO, Marlene de Araújo. 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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: **Alienígenas em Sala de Aula.** 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011. (1ª edição, 1995).

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