

Recontextualizações e Hibridismos em Processos de Elaboração e Avaliação de Livros Didáticos de Química

Recontextualizations and hybridism in the process of development and evaluation of the Chemistry's textbook

Ana Carolina Garcia de Oliveira e Maria Inês Petrucci Rosa

Resumo: Neste trabalho, temos como objetivo investigar processos de elaboração e avaliação de livros didáticos de química, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), procurando compreender efeitos produzidos nas obras didáticas a partir de diferentes contextos. Inspiradas em Stephen Ball, compreendemos as políticas curriculares como redes discursivas que se estabelecem em contextos marcados por permeabilidades. Para adentrar na pesquisa, entrevistamos autores e avaliadores de livros didáticos de química que participaram do PNLD. As entrevistas em estilo narrativo propiciaram a produção de mônadas, dispositivo metodológico inspirado na obra de Walter Benjamin. As narrativas produziram efeitos de significação que nos levaram a compreender que a produção do livro, desde sua escrita até seu uso em salas de aula, passando pela editoração, avaliação e distribuição, ocorre em diversos contextos. Esse cenário de contextos é operado a partir de processos de recontextualização e de hibridismo de discursos produzidos nesses meios. Com essa dinâmica, a autoria das políticas passa a ser plural, diversos sujeitos delas participam e a constroem.

Palavras-chave: currículo, narrativas, PNLD, ciclo de políticas, livro didático

Abstract: In this article, we aim to investigate processes of elaboration and evaluation of textbooks of Chemistry, under Textbook National Program (PNLD), seeking to understand the effects produced in the textbooks from different contexts. Inspired by Stephen Ball, we understand curriculum policies as discursive networks that are established in contexts marked by permeabilities. To enter the research, we interviewed evaluators and authors of textbooks of Chemistry who participated of the PNLD. The interviews in narrative style led to the production of monads, methodological resource inspired by the work of Walter Benjamin. The narratives produced effects of signification that led us to understand that the production of the book, since its writing, to their use in classrooms, through publishing, evaluation and distribution, occurs in various contexts. This scenario of contexts is operated from processes of recontextualization and hybridity of discourses produced in these media. With this dynamic, the policies authorship becomes plural, diverse subjects participate and build it.

Keywords: curriculum, narratives, PNLD, policies cycle, textbook.

Ana Carolina Garcia de Oliveira (acgdeoliveira@yahoo.com.br), bacharel e licenciada em Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, é professora adjunta do Departamento de Química da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – campus Porto Velho. Porto Velho, RO – BR. Maria Inês Petrucci Rosa (minespetrucci@gmail.com), bacharel e licenciada em Química pelo Instituto de Química da UNICAMP, mestre e doutora em Educação pela FE-UNICAMP, é professora-doutora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da FE-UNICAMP. Campinas, SP – BR. Recebido em 13/10/2014, aceito em 24/03/2016

A seção “Cadernos de Pesquisa” é um espaço dedicado exclusivamente para artigos inéditos (empíricos, de revisão ou teóricos) que apresentem profundidade teórico-metodológica, gerem conhecimentos novos para a área e contribuições para o avanço da pesquisa em Ensino de Química.

Considerações preliminares

No Brasil, o programa de avaliação e aquisição de livros didáticos da Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem forte impacto sobre as práticas pedagógicas escolares e produz efeitos importantes como política curricular. Além das influências do mercado editorial, de grupos privados e de escolas, destaca-se nessa política a forte participação das comunidades acadêmicas disciplinares. Esse programa envolve avaliação, seleção, compra e distribuição de milhões de livros didáticos para a escola básica pública de todo país, contando com investimentos na ordem de bilhões de reais, sendo um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo.

No contexto desse programa, a etapa de avaliação das obras didáticas, previamente inscritas pelas editoras, é feita por equipes de áreas disciplinares. Em sua maior parte, os integrantes de tais equipes avaliadoras são professores ligados a universidades que representam os grupos disciplinares.

O Ministério da Educação (MEC) regulamentou a avaliação do livro didático por meio do decreto 91.542/85 que implantou o PNLD que, em seu artigo 2º, estabelece a avaliação rotineira dos livros (Brasil, 1985). As avaliações dos livros para o ensino fundamental ocorreram no início de 1994 com a publicação do documento *Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos*, em que eram analisados livros de 1ª a 4ª séries. Posteriormente a avaliação se estendeu para outros níveis de ensino.

O programa foi estendido ao ensino médio, o que proporcionou, em 2004, que o MEC implantasse o PNLD para o ensino médio (PNLEM), pela Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que previa a distribuição gratuita de livros didáticos para alunos desse nível (Brasil, 2003). Primeiramente, foram avaliados e distribuídos livros didáticos dos componentes curriculares português e matemática e, posteriormente, outras disciplinas foram sendo contempladas. No caso específico da química, a primeira avaliação teve início em 2005 (PNLEM 2007), sendo que os livros foram distribuídos em 2007.

Atualmente, o PNLEM de química encontra-se em sua 3ª edição. Desde o PNLEM 2007, milhões de livros de química foram distribuídos para alunos do ensino médio da rede escolar pública do país. Contudo, antes de chegar às escolas, esses livros passam por diversas etapas, desde sua elaboração até sua avaliação e distribuição. Em síntese, inicialmente o MEC divulga o edital do programa, anunciando os critérios para a seleção das obras didáticas. Participa da elaboração desse edital o comitê técnico do MEC, composto por coordenadores que representam as diversas áreas disciplinares que terão as coleções didáticas avaliadas. De acordo com as exigências do edital, autores e editoras (re)elaboram suas obras na tentativa de atender aos critérios de seleção do programa. Em seguida, uma equipe de avaliadores é formada por professores e

pesquisadores da área que analisarão as coleções inscritas no PNLD. Após essa avaliação, o MEC divulga as obras aprovadas e disponibiliza aos professores da escola básica um guia de resenhas das coleções selecionadas. A partir disso, esses professores escolhem os livros que pretendem trabalhar com seus alunos nas escolas por um período de três anos, quando outro processo de avaliação é realizado.

A avaliação de livros didáticos de química no PNLD e a produção de políticas

É relevante considerar que estudos sobre políticas curriculares no Brasil parecem ter sido intensificados a partir dos anos 1990, época em que vários documentos foram produzidos durante reformas oficiais de cunho claramente neoliberal. Com isso, várias pesquisas foram realizadas tendo como foco documentos oficiais como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais produzidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Muitas dessas pesquisas são mais voltadas à crítica dos documentos e seus resultados do que às investigações teóricas e empíricas sobre as próprias políticas de currículo. Além disso, grande parte desses estudos sobre políticas curriculares assume um cunho estrutural, sendo comum a separação entre proposta e prática, entre currículo formal (prescrito pelo Estado) e currículo em ação (praticado nas escolas), caracterizando uma perspectiva estadocêntrica, verticalizada, que separa políticas e práticas.

Em contrapartida, emergem também estudos que buscam superar formas de compreensão que separam proposta e implementação, sendo que, dentre eles, destacam-se as ideias de S. Ball, que aborda a compreensão de políticas educacionais por meio de um ciclo de políticas, representado na Figura 1. Em seu modelo, tal ciclo é composto de três contextos inter-relacionados, que não são lineares ou sequenciais, e que representam arenas, lugares e grupos de interesse que se envolvem em embates e disputas, sendo eles: contexto de influência, de produção de textos e da prática.

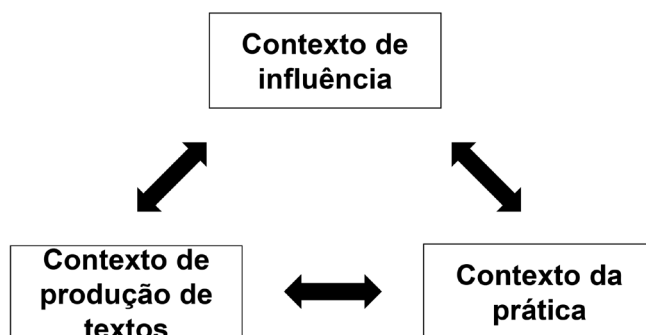


Figura 1: Ciclo de Políticas (baseado em Ball et al., 1992).

O contexto de influência é visto como aquele em que políticas são iniciadas e no qual são construídos discursos políticos. Atuam, nesse contexto, órgãos governamentais,

partidos políticos, agências internacionais de financiamento, grupos privados, comunidades disciplinares e institucionais (Mainardes, 2006).

O contexto de produção de textos é formado por documentos oficiais, ou não, e comentários sobre esses textos, que representam e/ou tentam definir o que é a política para a escola e para a sociedade em geral. Esses textos são resultados de disputas e negociações de grupos que tentam controlar a política. Já no contexto da prática, discursos políticos construídos no contexto de influência e os textos produzidos são submetidos a diferentes interpretações e recriações, modificando os sentidos iniciais (Petrucci-Rosa et al., 2008). Segundo Ball e colaboradores (1992),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Para Ball e colaboradores (1992), a política deve ser analisada como texto e como discurso simultaneamente. Apoiadas em Lopes (2005a, p. 264), entendemos discurso como “categoria na qual todo sujeito é posicionado ou reposicionado, práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais elas falam” e por texto, “qualquer representação expressa pela fala e pela escrita, nas quais são realizadas a produção e a reprodução culturais”.

Dessa forma, entendemos políticas de currículo como produtos de processos de recontextualização de textos e discursos provenientes do governo, das agências de fomento internacionais, da comunidade acadêmica, das editoras e também da escola.

Operamos também com o conceito de recontextualização tal qual proposto por Bernstein (1996) e, posteriormente, apropriado e desenvolvido por Lopes (2004; 2005a; 2005b), no qual textos advindos, ou não, das esferas oficiais passam por processos de fragmentação ao se disseminarem no meio educacional. Alguns desses fragmentos são mais valorizados que outros e, ao serem combinados com outros fragmentos de textos, produzem novos significados e interpretações (Lopes, 2005b). Dessa forma, orientações de agências internacionais se modificam ao serem inseridas nos contextos de cada país,

as orientações curriculares nacionais são modificadas pelos governos estaduais e municipais, pelas comunidades acadêmicas, pelas escolas e por diversos outros contextos. Assim, a política torna-se um híbrido em constante mutação.

Em outras palavras, a recontextualização dos textos e discursos curriculares assume um caráter híbrido, na medida em que esses são deslocados das questões e relações de origem e recolocados em novas questões e relações, produzindo novos sentidos e significados para os recortes estabelecidos. (Abreu et al., 2005, p. 406)

Contudo, como já consideramos, esse processo de recontextualização por hibridismos não implica que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares. A construção de sentidos e significados para a política ocorre de maneira complexa, envolve disputas e negociações para legitimar possíveis leituras e interpretações sobre os textos e discursos produzidos. Baseado em Ball, Lopes (2004) argumenta que os textos trazem em si possibilidades e constrangimentos para seu entendimento, sendo que qualquer tentativa de ressignificação de um texto em uma direção não prevista inicialmente é dependente das condições históricas e sociais da leitura. Em outras palavras, “não é possível ler qualquer coisa em qualquer texto, sem limites” (p. 113). Desse modo, alguns mecanismos tentam restringir a produção de alguns sentidos como dispositivos legais, sistemas de financiamento e sistemas de avaliação. Em contrapartida, outros mecanismos são criados com o objetivo de legitimar esses discursos, como a hibridização de vários discursos para que diferentes setores se sintam representados na política.

Um dos textos circulantes, em contextos produtores de políticas, é o livro didático, foco da presente investigação.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999), livros didáticos, incluindo os de química, sofreram modificações para incorporar discursos presentes nos documentos oficiais. Muitas coleções foram adaptadas e outras foram produzidas para se adequarem ao chamado *novo ensino médio*, denominação usada pelo MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso (Lopes, 2007).

De um modo geral, as coleções que foram reformuladas e adaptadas, em sua maioria, apresentavam alterações na forma de caixas de texto ao final dos capítulos, na diagramação e nas imagens, sendo que a organização e a seleção dos conteúdos pareciam estar sendo pouco modificadas. Também segundo Lopes (2007), a publicação desses documentos possibilitou uma maior visibilidade e interesse das editoras pelos livros didáticos alternativos, produzidos por grupos de pesquisa sobre ensino nas universidades. Mesmo antes da publicação dos PCNEM, esses livros já apresentavam características que foram posteriormente valorizadas pelos documentos, tais como

enfoque construtivista e a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Nesse processo, livros didáticos são influenciados pelas propostas oficiais do governo, mas ao mesmo tempo reinterpretam as recomendações criando outros sentidos. Logo, contextualização, interdisciplinaridade, competência, habilidades, tecnologia, cotidiano, entre outros, são discursos presentes nas recomendações oficiais que são ressignificadas por diferentes leituras, resultando em políticas curriculares hibridizadas pela recontextualização.

A recontextualização de discursos e textos aponta para a impossibilidade de ver as concepções presentes nos livros como decorrentes dos discursos oriundos do contexto de definição dos textos curriculares na esfera do governo federal em uma relação verticalizada. Discursos acadêmicos, das escolas e das disciplinas, também são recontextualizados nos livros, bem como nos parâmetros, expressando um processo muito mais complexo. Todos são textos que têm contextos de produção distintos, mas que trabalham sobre marcas dos discursos curriculares das áreas de ensino das disciplinas específicas e do meio educacional de forma mais ampla. (Lopes, 2007, p. 218)

Consideramos que os documentos produzidos no âmbito da avaliação dos livros didáticos são consumidos (Certeau, 2004) não passivamente pelos atores da escola – equipe pedagógica –, mas por meio de usos ativos que se expressam como práticas curriculares que vão se consolidando na tradição escolar. Um dos documentos produzidos é o Guia de Livro Didático, em que constam algumas informações e resenhas das obras aprovadas pelo programa. No contexto da prática, professores se apropriam das resenhas das obras aprovadas pelas equipes avaliadoras e, a partir daí, decidem pela adoção de determinadas obras. Tal adoção passa a deflagrar práticas pedagógicas em sala de aula que, de alguma maneira, dialogam com os pressupostos curriculares explicitados no contexto de produção de textos que, por sua vez, foram demandados também no contexto de influência. As dinâmicas discursivas em cada contexto são móveis e usufruem das permeabilidades próprias desses contextos, de tal forma que não é possível dizer que as políticas vêm de instâncias superiores para inferiores, mas compreender que o cotidiano escolar, prenhe de invenções, carrega também intensas potencialidades de produção de políticas que são mobilizadas não só no contexto da prática, mas em outros também.

No caso dos processos de avaliação de livros didáticos de química, as próprias equipes de avaliação constituídas pelo MEC usualmente contam com grupos híbridos de professores quanto à sua atuação profissional e à sua formação acadêmica, sendo docentes universitários e, alguns, professores de química do ensino médio.

O foco da investigação

Ao assumirmos: 1. o livro didático como texto curricular; 2. o PNLD como política curricular; 3. o propósito de compreender efeitos da avaliação dos livros didáticos de química, tomando como referência o modelo de S. Ball, delineamos as seguintes questões de investigação: Que tensões estão presentes nas políticas curriculares para o ensino de química no contexto dos programas de avaliação dos livros didáticos sob responsabilidade do MEC? Que efeitos são produzidos a partir das permeabilidades discursivas entre diferentes contextos da política?

Em outras palavras, temos como objetivo investigar o processo de elaboração e avaliação do livro didático de química, no âmbito do PNLD, procurando compreender efeitos produzidos nas obras didáticas a partir dos diferentes contextos. A seguir, apresentaremos o percurso metodológico construído nesta investigação.

Mônadas como dispositivo metodológico

Foram entrevistados participantes das equipes de avaliação de livros didáticos de química tanto no contexto do PNLEM 2007 como também do PNLD 2012, e autores de livros didáticos de química aprovados no programa. Para escolha dos avaliadores, tomamos como critério a participação em pelo menos um programa de avaliação de obras didáticas realizadas pelo governo, além disso, o avaliador deveria estar disposto a narrar suas experiências no processo seleção das obras. Ao todo, entramos em contato com 11 avaliadores, mas por causa das distâncias geográficas e dos compromissos acadêmicos, foi possível a entrevista com 10 deles, sendo que a maioria ocorreu durante eventos científicos da área de ensino de ciências. Para o escopo deste trabalho, apresentaremos as narrativas de 6 avaliadores.

Quanto aos escritores, entramos em contato com os autores das três coleções aprovadas tanto no PNLEM 2007 quanto no PNLD 2012. Todos foram solícitos ao pedido da entrevista, mas devido a compromissos pessoais, foi possível a realização da entrevista com quatro deles que, em duplas, são responsáveis pela autoria de duas obras.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio, transcritas e textualizadas. Aos autores, a entrevista foi iniciada solicitando a eles que contassem sobre suas experiências no processo de elaboração do material didático. Para os avaliadores, pedimos que nos contassem suas histórias relacionadas à avaliação do livro didático de química. A partir disso, a entrevista transcorria livremente, com duração variada, entre 30 minutos e 3 horas de conversa.

Os textos provenientes das transcrições das entrevistas foram tomados como narrativas, com inspiração em princípios teóricos expressos na obra de Walter Benjamin em escritos como *O Narrador*, *Sobre o conceito de história*, *Experiência*

e pobreza, *Infância em Berlim por volta de 1900*, compilados em Benjamin (1994; 1995).

Para aprofundar no conceito de narrativa, faz-se necessário trazer a obra *Infância em Berlim por volta de 1900* (Benjamin, 1995). Nesse texto, o autor apresenta algumas de suas experiências vividas na infância por meio de inúmeras mônadas. Dentro dessas narrativas, o autor utiliza uma linguagem rica e detalhada, em que as palavras estão repletas de sentidos, não é apenas uma tagarelice. O autor traz suas experiências vividas na infância, no passado, com os olhos do presente, portanto há um entrecruzamento de tempos.

A imagem de mônada que Benjamin usa em seus escritos é inspirada em Leibniz. Elas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de história que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, embora esse todo possa ser contado por um de seus fragmentos, sendo que “em cada mônada, estão presentes todas as outras” (Petrucci-Rosa et al., 2011, p. 205).

Segundo Benjamin (1994), somos bombardeados a todo momento com informações e notícias do mundo todo, mas essas histórias não nos surpreendem, pois já chegam acompanhadas de explicações e “metade da arte narrativa está em evitar explicações” (p. 203). A função da narrativa é ser continuada pelo outro, diferente da informação que se esgota no acontecimento. Para Petrucci-Rosa e colaboradores (2011), a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de lembrar, entendido como ato de despertar, ademais

[...] possibilita a ressignificação da própria experiência no se fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes, cheias de significado, sentimentos e sonhos. [...] Na lembrança, emergem o ato de viver, o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. Produzir narrativas, nesse sentido, não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural. (p. 202-203)

É importante evidenciar como são articulados narrativa e discurso nesse movimento de compreensão do contexto de produção de textos nas políticas curriculares relacionadas aos livros didáticos de química. As narrativas de participantes do processo foram ouvidas com o propósito de identificar elementos discursivos próprios da dinâmica desse contexto.

Para Silva (2010, p. 11), “dizer que a história é um discurso e uma narrativa parece ser repetição”. Como essa autora aponta, Foucault vai além disso: “a narrativa para ele não é apenas uma representação literária sobre a representação-objeto, ela mesmo já é o acontecimento”.

O enunciado no discurso é constituído a partir de uma correlação de forças em dinâmicas de disputa e poder. Numa

perspectiva de rupturas e descontinuidades, é possível indiciar nas narrativas a estabilização/desestabilização de determinados enunciados, unidades importantes na constituição do contexto discursivo. Se assumir com Ball que os contextos produtores de políticas são contextos discursivos, é importante procurar traços de discursos próprios desses *lugares* que indiquem as permeabilidades, as disputas e as tentativas de estabilização de determinados regimes de verdade (Foucault, 2005). As narrativas podem ser um campo fértil de emergência de tais traços.

A partir dessas potencialidades metodológicas é que desenvolvemos a pesquisa. Com o objetivo de investigar tensões presentes nas políticas curriculares para o ensino de química no contexto dos programas de avaliação dos livros didáticos, entrevistamos autores de livros didáticos e professores que participaram do processo de avaliação de livros didáticos de química, uma das etapas do PNLD. Do ponto de vista operacional, o procedimento metodológico de construção das mônadas seguiu um ritual de leitura exaustiva da transcrição textualizada das entrevistas com o intuito de encontrar excertos/fragmentos que dialogassem com o problema da pesquisa. Ao localizar tais fragmentos, eles foram retirados do corpo da transcrição da entrevista e a eles foram atribuídos títulos, que expressam nosso foco, como pesquisadoras, de significação da narrativa. Optamos por apresentar as mônadas em sequência para que o leitor possa elaborar suas próprias percepções a partir do contato com as narrativas. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre elas.

Passamos agora a apresentar algumas mônadas de nossos narradores, separados em dois grupos: quatro professores ligados a instituições de ensino superior e autores de obras didáticas aprovadas pelo PNLD, identificados como autor/a de LD, sendo LD a abreviação de livro didático. No segundo grupo, seis professores de instituições de ensino superior que participaram da equipe de avaliação do PNLD de química e que são identificados como avaliador/a de LD.

Narrativas

Mônada 1

Projeto com interação

A gente se reunia, discutia como iria fazer, dividia os professores e eles iam escrevendo. Imprimíamos o material e eles levavam para as escolas, para trabalhar com os alunos. Pegávamos algumas coisas que eles já tinham, fazíamos pequenas adequações. Os primeiros materiais, conseguimos fazer, mas depois foi difícil acompanhar o ritmo de sala de aula. Pouca coisa foi aplicada logo no início, depois a gente foi escrevendo sobre coisas que já tinha dado aula, dividia as equipes e cada um ia escrevendo sobre o que fazia. Foi um processo difícil, porque envolvia professores que não tinham prática em escrever e eles não têm a mesma preocupação conceitual que nós temos na universidade. Era toda uma discussão sobre isso, porque se a gente escrever o livro, os professores não vão usá-lo. Mas se

eles trabalharem junto conosco vão usar o livro, porque eles serão autores do material. Não queríamos fazer um processo de cima para baixo, queríamos um projeto com interação. Essa foi a perspectiva! (autor de LD)

Mônada 2

Não sobrou pedra sobre pedra

Quando a gente recebeu o primeiro retorno da editora, olhei e falei: se for assim, nós vamos ter que escrever tudo de novo, porque não sobrou pedra sobre pedra. Liguei para o outro autor e falei: eles mexeram no texto todo, está tudo vermelho. Eu me lembro de uma vez que a gente recebeu junto a revisão do editor mais a revisão do especialista. Uma parte dizia: retire o primeiro parágrafo, o outro dizia: retire o segundo parágrafo. E nós tínhamos que decidir o que fazer: deixa os dois? Modifica? Tira tudo? São decisões difíceis, não é elementar, e você não tem tempo para isso tudo. E tem que cuidar para que aquilo que é de essência não se perca, porque as pessoas veem as coisas de um modo muito diferente. Às vezes, vem uma crítica e você tem que parar e refletir: de onde essa pessoa está falando? Como é que ela viu? O que ela entendeu? O que eu vou poder incorporar e o que eu não devo incorporar? Porque isso vai desvirtuar a linha que a gente quer ter. Foi acontecendo que, ao longo do processo, a gente foi tendo cada vez mais firmeza do que a gente queria, mas nem tudo dá tempo de fazer. Então, às vezes, você foca mais numa coisa e menos em outra, que precisava de certa atenção, porém naquele momento não foi possível. (autora de LD)

Mônada 3

Padrão estabelecido

Aceitamos o convite da editora na perspectiva de produzir um material que fosse diferente e esperávamos ter uma editora que conseguisse chegar aos professores, que chegasse às escolas, porque a editora da universidade não conseguia fazer isso. No ensino médio e no fundamental, há um esquema da editora de fazer divulgação e de ir às escolas. Isso a editora da universidade nem sabia que existia. Tivemos um medo muito grande, porque tínhamos uma concepção de ensino muito clara e, ao ir para uma editora comercial, tivemos que mudar um pouco isso, mas a gente achou que seria interessante também. Diminuímos o número de experimentos e reduzimos o texto, porque começamos a nos enquadrar nesse padrão que já era estabelecido. Isso nos foi solicitado. Tivemos embates grandes por conta disso. Teve momentos em que falamos: acabou o projeto, a gente para por aqui, não vamos fazer mais nada, porque isso que vocês estão querendo, a gente não quer. Aí negociava e a gente conseguiu. Foi um processo de negociação muito grande. Saímos de um modelo muito acadêmico, em que tínhamos uma liberdade muito grande. Quando publicamos pela editora da universidade, era do jeito que a gente queria. Quando a gente faz para uma editora comercial, não é bem assim, porque tem o lado deles também. Isso é interessante, hoje em dia, eu tenho uma clareza maior, porque quando você vê um livro pronto,

ele tem uma participação muito grande dos autores, mas ele tem uma participação muito grande de um grupo que está na editora, que produz imagem, faz diagramação... Então o produto final é um diálogo de todos esses envolvidos. (autor de LD)

Mônada 4

Outra relação foi sendo construída

A partir do módulo 2, o processo começou a mudar e eles [da editora] admitiram a possibilidade de termos contato com a pessoa da diagramação. Eles contrataram um diagramador que era muito bom, mas estava acostumado a trabalhar de um jeito, ele que mandava na diagramação, ninguém intervinha no trabalho dele. Então outra relação foi sendo construída, porque antes do Programa do MEC, as editoras não tinham esse contato com o autor. Foi uma surpresa para a editora ter autor que a questionasse. Até então, os editores faziam tudo, o autor entregava o texto e eles traziam o livro pronto e acabado. Eles acharam estranha essa relação conosco. No módulo 2, eles pararam de ficar mudando muito o texto, passaram a sugerir, mas não reescreviam todo o texto, apenas procuravam melhorar as imagens. Quando eu sentei com o responsável pela diagramação, conversamos e eu entendi um pouco o ponto de vista dele. Ele me explicou que não podia simplesmente colocar uma imagem de um vidro, porque não resolve, tinha que mostrar todas as etapas de fabricação do vidro. Fazia sentido o que ele falava. Mas tinha outras coisas que ele fazia que alteravam o conteúdo. Ao mesmo tempo em que tinha coisas boas criadas por ele, outras tivemos que mudar. Foi um processo de interação, diálogo e construção. Com o tempo, a equipe da editora foi mudando. Agora temos uma copista que é física. Ela pegava nosso livro e melhorava a redação, não escrevia outro texto. Melhorava uma frase que estava meio truncada, fazia algumas observações, devolvia para mim, mas a gente se reconhecia no texto, era outra relação. (autor de LD)

Mônada 5

O MEC é autor do livro

O volume único tinha a vantagem que o professor poderia inverter os conteúdos, fazendo uma nova sequência. Veio a exigência do PNLD que os livros tinham que ter três volumes. Pensei: e agora, onde vai ficar a flexibilidade curricular? A sequência curricular do Programa de Avaliação da nossa universidade é diferente de outras. Se nós seguíssemos o Programa da universidade, para o resto do Brasil ficaria ruim. Fiz a seguinte proposta: já que trabalhamos com temas, vamos fazer um livro recursivo, em que alguns conteúdos vão e voltam. Como não tinha limite de páginas, abordamos o mesmo conteúdo em diferentes partes do livro. Mas na última avaliação, o MEC limitou o número de páginas, cada livro não podia ter mais de 320, e o nosso tinha 400. Tivemos que retirar os conteúdos que repetiam, tivemos que engessar o livro. Nós não queríamos, mas tivemos que engessar. Analisei currículos do Brasil inteiro, cheguei à conclusão que na maioria dos estados determinado

conteúdo era abordado em tal ano, então colocávamos esse conceito no volume adequado. [...] O livro é uma construção coletiva, começa com o MEC que fez o edital e decidiu que o nosso livro não seria possível. Sim, porque alguém colocou no edital que o livro só pode ter 320 páginas. O MEC é autor do livro, porque fala como deve ser o material. (autor de LD)

Mônada 6

Autoria é uma falácia

Nós não pegamos um assunto de pesquisa e colocamos no livro. Pegamos as ideias da pesquisa e trabalhamos com isso. Tem um princípio bakhtiniano que é importante, que fala da questão da autoria do livro. A autoria é uma falácia, não existe autoria, nós reelaboramos certos textos, estamos dialogando com a palavra do outro e convertendo-a em uma palavra própria e, ao fazer essa conversão, as intenções são pontuadas. De alguma maneira, a palavra do outro está sempre presente nesses textos. As palavras de pesquisadores estão presentes e as nossas também, como pesquisadores, estão presentes. É quase como uma transposição didática, você pega aquela ideia e transforma numa sequência didática. Tem a questão de como construir sequências didáticas, que é uma coisa interessante que fazemos. Nossa preocupação é que o tema faça sentido para o professor. Tem uma coisa importante que é o número de conceitos que a gente aborda que é sempre enorme, porque ainda acho muito. O número de conceitos que é abordado no ensino médio é excessivo, o aluno não tem condições de aprender aquilo. (autor de LD)

Mônada 7

O livro didático é uma coisa pobre

Resisti muito a participar de avaliação de livro didático, muito mesmo. Tive uma colega minha de movimento de professores que estava na divisão do MEC que cuida do PNLD. Ela insistiu para eu participar, além disso, o coordenador de ciências, que é da química, me procurou para participar e eu não quis. Não tinha nenhum impedimento, mas tinha uma bronca particular com o livro didático, achava que não tinha nenhum que presta, que não adianta. Livro didático é, por definição, uma coisa congelada, rígida, pobre, empobrecedora. O livro didático era para quem não tinha nenhuma formação e tinha que se apegar naquilo. Nunca usei livro didático no meu trabalho com ensino de química no ensino médio, nunca usei... Para não dizer que nunca usei, uma vez peguei duas classes de uma escola noturna e outro professor que era efetivo lá, pegou umas seis turmas. Para não prejudicar os alunos, resolvi adotar o livro que o professor adotava para as outras classes, mas acho que prejudiquei muito mais adotando aquele livro. Prejudiquei porque não se aprendia nada, aquele livro era a negação do aprendizado de química. Sempre trabalhei de uma forma muito mais criativa, pensando, vendo quem eram esses alunos e procurando produzir um curso voltado para a experiência deles, para os conhecimentos deles. Não estava

inventando nenhuma outra química, era a química que existe mesmo, mas não seguia aquela sequência dos livros de jeito nenhum, porque eu acho muito fragmentada. Então, eu não tinha essa experiência de trabalhar com o livro didático. Conhecia porque, lá na universidade, analisávamos os livros com os alunos. Não adianta, os alunos querem ter uma segurança, e precisam conhecer os livros didáticos. Não adianta fazer crítica ao material sem conhecer. Eles precisavam conhecer primeiro e sentir. Eu via que apesar de todas as críticas que se fazia ao livro didático, no final, eu propunha ao pessoal que elaborasse um material para aplicação para os alunos e o que vinha era a reprodução do livro didático. Toda a crítica tinha sido feita e eles faziam a mesma coisa! É muito impregnada essa sequência presente no livro didático. (avaliador de LD)

Mônada 8

Era culpa do livro

Sou professora de química do ensino médio, fui professora durante 13 anos de química de chão de sala de aula, e me tornei professora de universidade já com quase 40 anos de idade. Tive um processo de aproximação da academia bem mais tarde na minha vida, foi com 30 e poucos anos que eu fui tentar mesurado, que fui para o doutorado. Por que tudo isso? Porque me incomodava muito aquela química que eu ensinava na escola. Incomodava-me muito aqueles livros didáticos, aquela química tão fragmentada, tão cheia de conceitos, tão cheia de fórmulas. Aquilo me incomodava muito. Porque na minha ideia como professora, eu achava que isso era culpa do livro didático, e eu queria saber quem fazia o livro didático e quem colocava aqueles conteúdos nos livros. Com os meus estudos, fui entender que o livro didático apresenta isso, mas essa história da abstração é muito anterior até aos livros didáticos. Com isso, eu fui entender um pouco essa história. (avaliadora de LD)

Mônada 9

Multiplicidade de posições teóricas

É muito diferente fazer avaliação para uma pesquisa e fazer avaliação para um programa de políticas públicas. Porque na pesquisa, você analisa o livro sob um prisma, sob a ótica do seu referencial, e quando a gente vai fazer uma avaliação enquanto política, não pode impor uma forma de encarar o mesmo problema. É diferente, tem que pensar na multiplicidade de possibilidades de ensino, afinal de contas, existem muitas teorias de aprendizagem, mas a gente não pode dizer que o aluno aprende somente desta forma, ou que este ou aquele método de ensino seria o melhor. Por exemplo, o ensino tradicional é muito criticado, mas todos nós aprendemos pelo ensino tradicional. Não se pode impor uma forma. Quando você faz a análise por pesquisa, é mais criterioso, tomando por base um referencial. O mais difícil nessa avaliação é justamente destituir um pouco disso, para deixar emergir essa multiplicidade de posições teóricas do livro. Acho que esse é o exercício mais difícil, no início. (avaliador de LD)

Mônada 10**Cadê?**

Ter uma equipe só do ensino de química é importante. O avaliador tem que saber ler o manual do professor e saber avaliar se aquela proposta pedagógica está sendo executada no livro. Só quem entende das duas coisas é que pode fazer isso. A pessoa que não entende o manual, as teorias implícitas nele, não tem competência para avaliar se aquilo está sendo aplicado. O que se tem encontrado na análise do livro didático é o manual afirmar que vai fazer uma coisa e não faz. Ele diz que vai fazer isso e aquilo, mas você procura e não acha! Esse tipo de erro encontrei aos montes! O livro diz que vai usar a teoria da aprendizagem significativa, mas você procura e cadê a discussão de significado? (avaliador de LD)

Mônada 11**Feitos conforme o edital**

Dois dos critérios eram sobre a questão ambiental, estava no edital que tinha que ser abordado o problema ambiental. Tinham muitos livros que parece que foram preparados para atender ao edital. Teve um livro que acrescentou um capítulo sobre química ambiental mais por força de edital que por outra coisa, e não porque a questão ambiental fosse tratada ao longo do livro. Era discutido com o avaliador como iríamos interpretar isso. Um dos critérios é a abordagem adequada da problemática ambiental, como vamos interpretar esse item? Com isso, houve tensões, discussões... Outra questão que foi motivo de muita discussão foi o livro do professor. Parece que mandaram fazer o manual do professor de acordo com o que o edital pedia. Estava escrito baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas ao olhar o livro, não tinha nada daquilo. As pessoas da área técnica, da área dura, não tinham essa flexibilidade de entender, de relacionar o livro do aluno com o livro do professor. Até porque muitos colegas da área técnica, da ciência da química, nunca lidaram com livro de química do ensino médio, muitos nem sabiam que existia esse livro do professor. Havia a dificuldade de entender como aquilo que estava dito no livro do professor estava colocado no livro do aluno. Não podemos afirmar, mas estava evidente que aquele livro do professor foi escrito por outra pessoa que não escreveu o livro didático. Esse foi outro momento de tensão com as equipes de avaliadores. (avaliadora de LD)

Mônada 12**Construção do instrumento de avaliação**

A indicação que nós tínhamos é que o instrumento de avaliação repetisse o conteúdo do edital e a organização dele, já que ele foi pensado em uma reunião onde os coordenadores da área de ciências se reuniram. Como todos da área de ciências estavam sobre a égide do mesmo edital, nós nos reunimos e fomos desenhando o formato que o instrumento de avaliação deveria ter. A ideia não era que o instrumento de avaliação fosse o mesmo e com o mesmo formato para todas as disciplinas,

cada disciplina tem suas particularidades, mas dentro daquela área, que ele tivesse uma proximidade, até para evitar discrepâncias. Não pode ter critérios muito distintos para avaliar o livro de química e o livro de biologia. É interessante que as obras aprovadas sejam avaliadas com critérios que tenham certa proximidade, contemplando o que é específico, se não fica um processo muito frágil. (avaliador de LD)

Ressignificando as mônadas em busca de possibilidades de compreensão

Considerando a pluralidade de sentidos produzidos a partir das mônadas, passamos agora a apontar alguns aspectos suscitados com a leitura das narrativas dos autores e avaliadores dos livros didáticos. É importante ressaltar que os autores entrevistados são professores ligados à universidade e, há anos, contribuem para o ensino de química com pesquisas, publicações e orientações na área. Com isso, a própria elaboração do livro didático parece seguir a dinâmica da pesquisa (Mônada 6).

Entretanto, eles mesmos reconhecem que o desejável para um livro didático não está somente no meio acadêmico. Ao contrário, em alguns momentos, saberes acadêmicos pesam em desfavor do material. Apesar de a maioria dos avaliadores estar inserida na comunidade acadêmica, eles também relatam que outros elementos devem ser apropriados na avaliação (Mônada 9).

Antes de firmarem acordo com as editoras comerciais, autores narram suas experiências com editoras universitárias. Mesmo se configurando processos mais artesanais, os autores afirmam ter mais controle sobre a obra. Todavia, esse processo muda com a chegada das editoras comerciais. No início, são nítidas em suas falas as tensões no trato com a equipe editorial. Ao longo do processo, negociações vão sendo feitas, articulações acontecem. Discursos advindos dessas duas instâncias, autores e editoras, vão se reelaborando numa tentativa de tornar possível a convergência dos interesses desses grupos (Mônadas 2, 3 e 4).

Nesse processo, vale destacar na narrativa dos autores que, ao mesmo tempo em que eles tiveram que ceder na parceria com as editoras, elas também acabaram incorporando algumas demandas dos autores. Todavia, em outros momentos, a editora parece refratária aos argumentos e às solicitações dos autores, continuando com sua dinâmica própria de funcionamento como no caso das estratégias de divulgação. Contudo, apesar dessa tentativa de negociação, por vezes, a voz da editora parece se sobrepor a dos autores.

A participação do grupo editorial na produção do livro origina um texto recontextualizado, contudo, essas intervenções podem resultar em um material sem coerência. Alguns avaliadores levantaram essa questão, em suas falas, ao apontar que certas obras são maquiadas, ou seja, passam por pequenas mudanças para atender ao edital, são estratégias utilizadas pelas editoras na tentativa de tornar seu produto aceito e bem avaliado (Mônadas 10 e 11).

Pontos semelhantes são levantados por Amaral e Megid Neto (1997), em estudo no final dos anos 1990, quando apontaram que autores de livros didáticos procuravam incorporar conceitos e avanços educacionais na área de ciências somente nas páginas iniciais do material didático, tanto do livro do aluno quanto do manual do professor. Entretanto, grande parte dos textos do livro não sofria modificação alguma.

Além da participação do grupo editorial na produção do livro didático, professores da educação básica tiveram uma atuação marcante na elaboração do material, principalmente no início do processo. Com a fala dos autores, é possível perceber que o material surgiu de cursos de formação continuada para professores, com a colaboração desses profissionais. Entretanto, ao mesmo tempo em que as vozes desses professores são necessárias para legitimar material, por vezes, elas são aceitas com restrições por não possuírem o rigor conceitual necessário. Nessa dinâmica, os discursos desses professores vão sendo hibridizados ao discurso acadêmico (Mônada 1).

Na perspectiva de Ball e colaboradores (1992), a participação desses professores da educação básica no processo de elaboração do livro situa-se no contexto da prática, já que eles trazem suas experiências de sala de aula, incorporando-as ao material. Os professores que participaram da equipe de avaliação no PNLD, mesmo aqueles que trabalham com ensino de química na universidade, também trouxeram suas experiências com o livro didático vividas no ensino médio. Com isso, traços de um discurso híbrido vão se delineando nas narrativas, unindo o contexto da prática com o contexto de produção de textos no processo de avaliação (Mônadas 7 e 8).

Além das universidades, do grupo editorial, dos professores, outras instâncias permeiam a produção do livro didático. As exigências presentes no edital do MEC têm forte impacto na elaboração dos livros. Muitas das alterações realizadas nas obras didáticas foram originadas de demandas solicitadas pelo MEC. O número de volumes das obras, assim como a presença de objetos educacionais virtuais, foi solicitação do edital do PNLD.

Ao contrário da relação constituída entre autores e editoras, em que ambos os lados pareceram ceder em prol da elaboração do livro, num primeiro momento, parece-nos que há pouco espaço de negociação entre os autores e o MEC, haja vista que se o material não atende aos requisitos exigidos no edital, ele é excluído do processo. Os autores vão se apropriando dessas exigências, hibridizando essas demandas com seus princípios, com aquilo que eles acreditam ser necessário e proveitoso no material. Todavia, algumas exigências os fazem distanciar de suas crenças como é possível perceber na mônada 5.

Ao colocar o MEC como autor do livro, ou seja, uma instância com poderes de determinar critérios para a seleção do livro didático por meio do edital, deve-se lembrar de que a própria comunidade acadêmica participa do processo de elaboração do edital que rege o PNLD, que é decidido em reuniões com a participação de coordenadores de diversas disciplinas.

Além disso, questões como contextualização, meio ambiente, diversidade cultural, itens avaliados no programa, há muito circulam e são valorizados nos meios acadêmicos (Mônada 12).

A partir da imersão nas narrativas dos avaliadores e autores dos livros didáticos, uma multiplicidade de sentidos é aflorada. Para o escopo deste trabalho, considerando a abordagem do ciclo de políticas, selecionamos alguns aspectos que julgamos necessário analisar. Entretanto, um dos efeitos singulares da narrativa é que ela seja continuada pelo outro, por isso, não foi nossa pretensão esgotar as potencialidades que essas narrativas trazem ao abordar o processo de elaboração e avaliação do livro didático. Ao contrário, esperamos contribuir para outras inquietações e problematizações a respeito do tema.

Considerações finais

Como dito anteriormente, não operamos com uma visão estadocêntrica da política, em que o Estado propõe medidas que são implementadas nas mais diversas instâncias. No caso das políticas educacionais, nessa visão verticalizada de política, ministério, governos e secretarias produzem leis, decretos e programas que são implementados nas escolas, fortalecendo a separação entre a teoria, presente nos documentos oficiais, e a prática, resultante da aplicação dessas teorias nos ambientes escolares. De encontro a esse modelo fortemente hierarquizado, consideramos ser profícuo compreender a política fazendo parte de um ciclo contínuo, em que diversos contextos participam de sua elaboração, tal qual proposto por Ball e colaboradores (1992). No caso específico das políticas voltadas para o livro didático, organizadas no PNLD, diversas são as instâncias que participam de sua produção como MEC, editoras, autores, comunidade acadêmica, alunos, entre outros.

O ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores (1992) compreende três contextos, que estão interligados e juntos produzem efeitos políticos, são eles: contexto de influência, de produção de texto e da prática. Inspirada nessa figura do ciclo, ousamos propor a imagem de uma rede como metáfora para compreender a dinâmica das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas ao livro didático. No centro da rede (Figura 2), imaginamos o livro didático permeado pelas instâncias que são capazes de produzir efeitos no material que, como citado, são: MEC, grupos editoriais, autores, comunidade disciplinar, escola, alunos etc.

Para que essa rede seja uma metáfora possível para a política do livro didático, é preciso imaginá-la flexível e disforme. Isso se faz necessário, pois a cada instante, os discursos provenientes desses meios são recontextualizados e hibridizados, ganhando mais ou menos força, de acordo com os interesses dos grupos envolvidos.

Consideramos que essas instâncias estão em constante movimento entre os três contextos do ciclo de políticas, marcando e se deixando marcar pelos diferentes agentes, movidos por diversos interesses e jogos de poder. No caso da comunidade

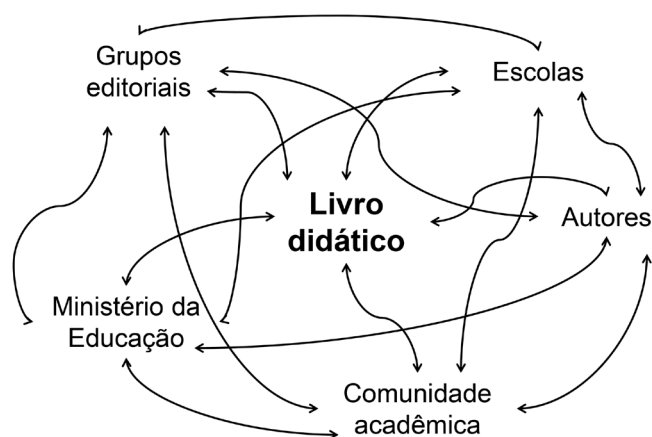


Figura 2: Diversas instâncias que compõem a política do livro didático.

acadêmica, por exemplo, ora ela participa iniciando discursos e disseminando ideias, elementos próprios do contexto de influência, ora produzindo artigos, materiais didáticos, pareceres e resenhas de obras, instrumentos de avaliação, editais etc., caracterizando o contexto de produção de textos. Além disso, a comunidade acadêmica, formada por pesquisadores e professores de diferentes níveis de ensino, que são atores de destaque nos ambientes escolares, atua também no contexto da prática.

Diante desse cenário, a produção do livro – desde sua escrita, até seu uso em salas de aula, passando pela editoração, avaliação e distribuição – está cercada por diversos contextos que podem ser incorporados em sua elaboração, a partir da recontextualização e hibridização dos discursos produzidos nesses meios. Com essa dinâmica, a autoria das políticas passa a ser plural: diversos sujeitos delas participam e a constroem. Com o objetivo de investigar os processos de elaboração e avaliação de materiais didáticos de química, retomamos nossas questões de investigação: Que tensões estão presentes nas políticas curriculares para o ensino de química no contexto dos programas de avaliação dos livros didáticos sob responsabilidade do MEC? Que efeitos são produzidos a partir das permeabilidades discursivas entre diferentes contextos da política?

A partir das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo, foi possível perceber uma forte tensão no processo de negociação entre os autores da obra e o grupo editorial. Em alguns momentos, os discursos provenientes desses meios foram recontextualizados, considerando as duas instâncias envolvidas. Todavia, as narrativas dos autores apontam para situações em que a voz da editora parece prevalecer em alguns pontos da elaboração do material. Efeito parecido foi produzido com as exigências advindas do MEC que, por causa da parte jurídica e legal do processo, foram acatadas, não sem antes serem consumidas ou recontextualizadas pelos autores. A produção do livro com abordagem recursiva, citada por um dos autores, ilustra esse processo.

É relevante ressaltar que entre os discursos produzidos pelo MEC, é possível encontrar vozes da própria comunidade acadêmica, que participa do contexto de produção de textos no

momento de elaboração do edital que rege o programa.

Ao mesmo tempo em que os discursos advindos da academia encontram permeabilidades na política do livro didático, outras vezes, não é desejável que essas vozes ecoem na elaboração e avaliação desses materiais como no caso da escrita e argumentação comumente utilizadas na comunidade acadêmica.

Apesar de a maioria dos professores entrevistados atuar no ensino superior, em suas falas, esses atores trazem as experiências vividas no contexto da prática, quando atuavam na escola básica, trazendo elementos dessas vivências na elaboração e avaliação dos livros.

Ainda em relação às experiências desses sujeitos narradores, não podemos deixar de destacar a história de vida desses atores como uma instância preta de ricas vivências que, ao longo do processo, vão se juntando a tantos outros discursos, deixando marcas visíveis e outras impossíveis de serem elencadas.

Para finalizar, por meio da pesquisa aqui realizada, percebemos potenciais caminhos para a investigação de processos envolvidos na política do livro didático que ainda podem ser explorados. Considerando o livro didático como um artefato cultural, produto híbrido de discursos oriundos de diversos contextos, outros meios podem ser investigados capazes de permear a elaboração do material didático. Algumas pistas para esses caminhos seriam a investigação dos documentos elaborados pelo PNLD a partir do contexto de produção de textos como editais, pareceres e resenhas do material avaliado. Outro caminho que consideramos potencial se refere ao contexto da prática, com a investigação dos usos que professores e, principalmente, alunos fazem desse material, sejam nas escolas ou em ambientes domiciliares em situações de estudo.

Referências

- ABREU, R.G.; GOMES, M.M.; LOPES, A.C. Contextualização e tecnologias em livros didáticos de biologia e química. *Investigação em Ensino de Ciências*, v. 10, n. 3, p. 405-417, 2005.
- AMARAL, I.A.; MEGID NETO, J. Qualidade do livro didático de ciências: o que define e quem define? *Ciências & Ensino*, Campinas, n. 2, jun. 1997.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II – rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Obras escolhidas – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. *Resolução n. 38 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, de 15 de outubro de 2003. Prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo país. Brasília, 2003. Disponível em:

- <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>>. Acesso em: 02 set. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- _____. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de agosto de 1985. Seção 1, página 12178. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 set. 2013.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- LOPES, A.C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- _____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005a.
- _____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005b.
- _____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago., n. 6, 2004.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.
- PETRUCCI-ROSA, M.I.P.; RAMOS, T.A.; CORRÊA, B.R.; JUNIOR, A.S.A. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun., 2011.
- PETRUCCI-ROSA, M.I.P.; VARSONE, A.; RAMOS, T.A. Formação docente no ensino médio: táticas curriculares na disciplina escolar química. In: ROSA, M.I.P.; ROSSI, A.V. (Orgs.). *Educação química no Brasil: memórias, políticas e tendências*. Campinas: Átomo, 2008.
- SILVA, V.S. Paul Ricoeur: por uma discussão da narrativa. *Revista Eletrônica Veredas da História*, ano 3, ed. 1, 2010. Disponível em: <<http://veredasdahistoria.kea.kinghost.net/edicao3/art.5.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.