

Livro didático e currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva¹

Textbook and curriculum policies: from the fetish object to discursive articulation

Libro de texto y currículo: del objeto fetiche a la articulación discursiva

Rita de Cassia Prazeres Frangella¹

RESUMO

Este estudo tem como foco discutir as relações do livro didático com políticas curriculares, com base em uma concepção de currículo como enunciação cultural. Argumenta-se que esse material pedagógico é partícipe de disputas pela significação da educação e do currículo, problematizando uma perspectiva representacional que o toma como materialização de disputas e sentidos que o antecedem. Discute-se a visão estereotipada numa leitura do estereótipo como fetiche, como estratégia discursiva que funciona como aparato de poder em função de sua ambivalência. Defende-se que o livro didático é uma produção híbrida que participa da produção curricular e, como currículo, é enunciação cultural.

Palavras-chave: Livro Didático. Políticas Curriculares. Fetiche. Discurso. Currículo.

ABSTRACT

This study focuses on discussing the relationships between textbooks and curricular policies, from a conception of curriculum as cultural enunciation. It is argued that this pedagogical material is a participant in disputes over the meaning of education and the curriculum, problematizing a representational perspective that takes it as a materialization of disputes and meanings that precede it. The stereotyped view is discussed based on his interpretation of the stereotype as a fetish, as a discursive strategy that functions as an apparatus of power due to his ambivalence. It is argued that the textbook is a hybrid production that participates in curricular production and, like the curriculum, is a cultural enunciation.

Keywords: Textbook. Curriculum Policies. Fetish. Discourse. Curriculum.

RESUMEN

Este estudio se centra en discutir las relaciones entre los libros de texto y políticas curriculares, a partir de una concepción del currículo como enunciación cultural. En este se argumenta que este material pedagógico es partícipe de las disputas sobre el significado de la educación y el currículo,

1 O presente artigo traz versão ampliada e revista da participação da autora na *live* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) presente na Quarta da Educação realizada em 7 de abril de 2021, que teve como tema "Passando a Boiada no MEC: o PNLD em análise".

problematizando una perspectiva representacional que lo toma como una materialización de disputas y significados que la preceden. Se discute su visión estereotipada a partir de su interpretación del estereotipo como un fetiche, como una estrategia discursiva que funciona como un aparato de poder debido a su ambivalencia. Se sostiene que el libro de texto es una producción híbrida que participa de la producción curricular y, como currículo, es una enunciación cultura.

Palabras clave: Libro de Texto. Políticas Curriculares. Fetiche. Discurso. Currículo.

Ao longo dos últimos anos, no contexto das pesquisas² que tenho desenvolvido, venho me dedicando ao estudo de políticas curriculares, destacando o entendimento do currículo como campo de produção cultural, espaço-tempo de negociações que hibridizam discursos, incluindo aí concepções e práticas produzidas nos diferentes contextos que concorrem para sua produção.

Ao operar apoiada nessa compreensão, convoco ao diálogo Bhabha (2001), que me permite fazer a articulação teórica com base na noção de enunciação cultural, pela assunção que faz da cultura como fenômeno discursivo. A problematização do lugar da cultura como lugar do enunciado faz do contingente e liminar espaço-tempo de produção de sentidos que mobiliza mais que o eu e o outro da enunciação; espaço de produção de um significado passível de totalização, mas que implica um presente disjuntivo em que o pacto da interpretação é quebrado, o significado é nem um nem outro: é fruto de articulações-atravesamentos por espaços intervalares.

Tenho argumentado nos estudos desenvolvidos que

com Bhabha é possível compreender que essa construção não se dá na busca de um sentido único, mas considerando a interação e o diálogo como forma de produção; isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados. Assim, o diálogo se dá no espaço entre culturas, entre formas de narrar enquanto sujeito e grupo, na fronteira. Isso não significa que há fechamento total ou síntese possível; o que há é um fechamento provisório. Assim, na linguagem se dá a tradução incompleta, o entre-lugar como espaço significativo de construção de múltiplas histórias que não se unificam, mas podem dialogar, construindo outras hibridizadas nas diferenças negociadas. (Frangella, 2016, p. 26)

Com base nessa perspectiva, sou desafiada a pensar de que forma o livro didático, objeto material que vem ocupando lugar de destaque — por vezes centralidade — nas práticas pedagógicas ao longo do anos de escolaridade, articula-se como uma das múltiplas dimensões de produção curricular. Ao enunciar o mote da minha reflexão dessa forma, já a problematizo e antecipo o argumento em construção: o livro didático como produção cultural, assim como o currículo, que participa de um complexo e multifacetado processo político de elaboração curricular. Sendo assim, afasto-me de uma perspectiva representacional que o toma como materialização de disputas e sentidos que ele expressaria em momento posterior — ou seja, seria a representação de processos que se desenrolam *a priori*, mas não participante deles.

Vale destacar que o livro didático vem se configurando como interrogação no âmbito das pesquisas no campo do currículo que coordeno e estão em curso, com base no destaque dado

2 Frangella (2016; 2019).

ao papel do livro como instrumento de garantia de implementação de políticas curriculares, na perceptível conexão entre livro didático e políticas curriculares contemporâneas e suas articulações nas tentativas de controle e validação. Especialmente, destaca-se nesse cenário a investida incisiva na introdução do livro didático na Educação Infantil e como isso se desdobra no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),³ que tem tido alterações em seus editais. Por exemplo, o PNLD 2022 (Brasil, 2020) “tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição, para as escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dos seguintes objetos: Objeto 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil; Objeto 2: Obras literárias destinadas a estudantes e professores da educação infantil; e Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências” (disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022>).

Em verdade, trago aqui reflexões que fundem minha trajetória de pesquisa à trajetória como professora da educação básica e aos enfrentamentos cotidianos em torno dos livros didáticos: escolhas, usos, sacralização/dessacralização, estranhamento da profanação possível do livro ao não seguir a ordem, pular partes, modificá-las, bem como as alegações de que tais ações perturbam “o currículo”.

Início com a questão proposta por Manguel (1997) em suas análises sobre a história da leitura, no capítulo que, sugestiva e provocativamente, é nomeado “ordenadores do universo”. Ele conta:

Salas, corredores, estantes, prateleiras, fichas e catálogos computadorizados supõem que os assuntos sobre os quais nossos pensamentos se demoram são entidades reais e, por meio dessa suposição, determinado livro pode ganhar um tom e um valor particulares. Classificado como ficção, “As viagens de Gulliver”, Jonathan Swift, é um romance de aventuras engraçado; como sociologia, é um estudo satírico da Inglaterra no século XVIII; como literatura de viagem, um roteiro imaginário; como clássico, uma parte do cânone literário ocidental. [...] Não importa que classificações tenham sido escolhidas, cada biblioteca tiraniza o ato de ler e força o leitor — o leitor curioso, o leitor alerta — a resgatar o livro da categoria a que foi condenado. (p. 227)

Para além de qualquer intenção salvacionista, o resgate a que me lanço é do entendimento do livro como produção cultural, como partícipe da produção curricular — e não como consequência dela — e para tanto o faço pautada pela problematização do livro didático tomado como fetiche.

LIVRO DIDÁTICO COMO CONTEXTO(S) DE PRODUÇÃO CURRICULAR

Em um contexto de recrudescimento de uma lógica de centralização curricular, calcada numa política de forte acento regulatório, cabe questionar: como os livros didáticos participam do processo de produção curricular?

A questão do livro didático vem ganhando destaque no contexto atual. O PNLD sofreu alterações antes mesmo da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017.

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Fonte: <portal/mec.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2023.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, recompõe o PNLD, ampliando seu escopo, agregando o que era objeto do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), recursos tecnológicos e materiais para a formação.

E estabelece:

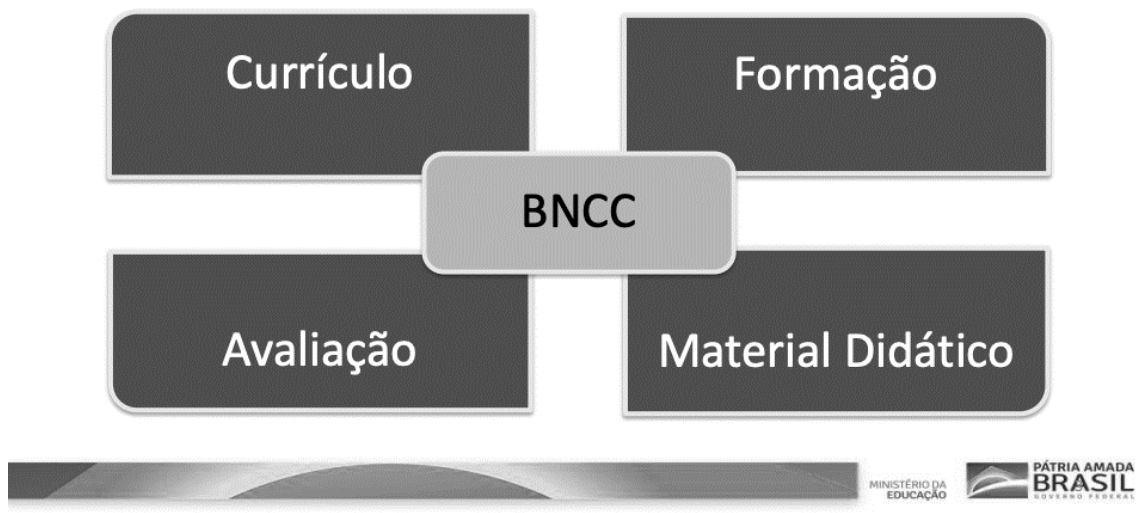
Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I. aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II. garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III. democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV. fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V. apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- VI. apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2017, p. 7)

A articulação de livro didático e política curricular fica evidenciada no modo como a questão dos materiais didáticos é tratada no âmbito das ações que se voltam à implementação da BNCC. Em material disponível no *site* do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), referente à IV Reunião Ordinária — Encontro de Secretários de Educação, realizada em 4 de dezembro de 2019, em apresentação feita pelo representante do Comitê Nacional de Implementação da BNCC, é indicado o foco do trabalho para o alcance da implementação da BNCC (Figura 1).

Figura 1 – Material disponível no site do Consed — foco do trabalho para o alcance da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

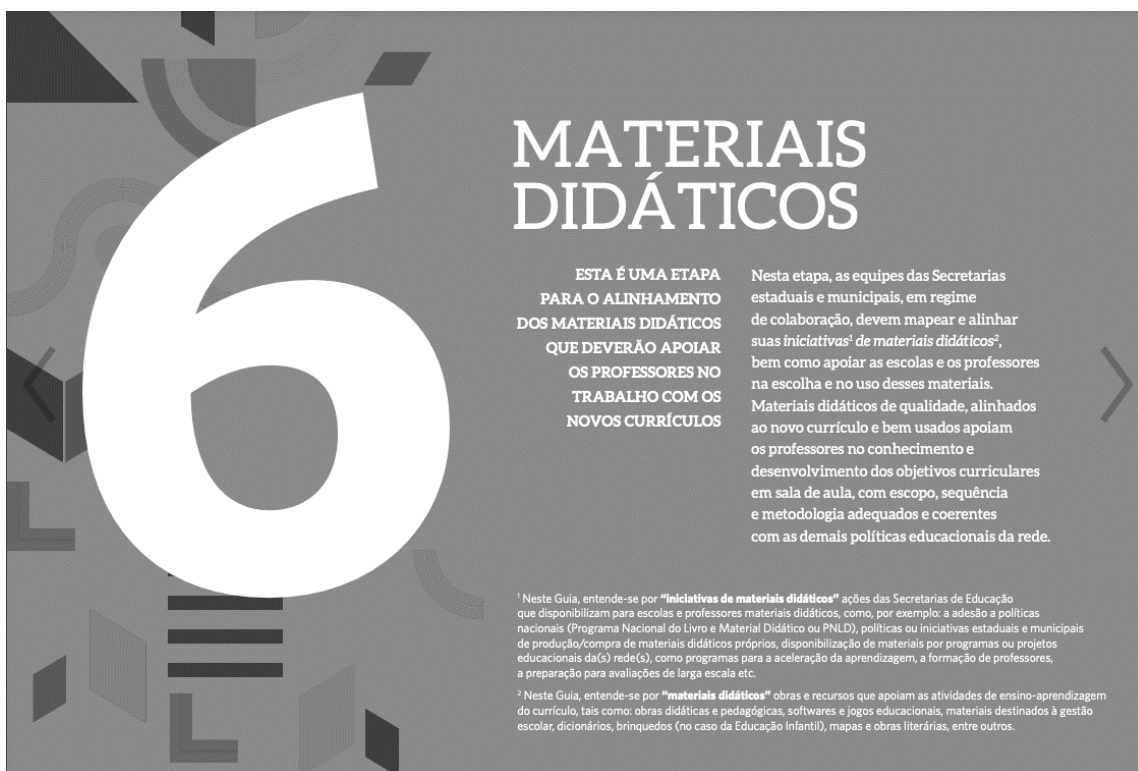
Centro das Políticas do MEC



Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5de81e1238f37.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

No Guia de Implementação da BNCC/versão 2020 consta, como uma das dimensões que orientam essa implementação, aquela que se refere ao material didático, assim apresentada (Figura 2).

Figura 2 – Imagem do Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, versão 2020 — nº 6: Materiais didáticos.



Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

Ainda que na apresentação inicial haja atenção à ampliação do que é significado como material didático, citando obras didático-pedagógicas e, somando-se a estas, brinquedos, obras literárias, dicionários, *softwares*, no desenvolvimento das orientações relativas ao tema se observa destaque para o PNLD e para a adesão a ele, asseverando a ideia do livro didático como principal recurso para o processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se também (nessa dimensão que compõe o ciclo de implementação da BNCC) a importância dada à definição da governança (item 6.1) no que diz respeito aos materiais didáticos, afirmando que “é preciso conceber uma governança que conduza o alinhamento dos materiais didáticos aos novos currículos no território, incluindo redes estaduais e municipais” (Brasil, 2020, p. 78). O desenvolvimento do item apresenta a indicação da composição de uma comissão mista e elenca perfil e responsabilidades daqueles que a integrariam. Nos itens seguintes (6.2 a 6.6) há ênfase em aspectos que se alinham ao que pode caracterizar a governança — definição de iniciativas, estruturação de processos, metas e avaliação, normas de conduta e indicação de boas práticas.

Esse forte acento na definição da governança e em como ela é delineada aponta para a lógica empresarial que se espalha como modelo de gestão pública na educação, como um conjunto de regras, normas e procedimentos adotados para a gestão dos recursos. A ideia de governança — uma discussão que alguns autores destacam como deslocamento de governo a governança (Jessop, 2013; Ball, 2014) — está associada à cultura de auditoria, temática que vem sendo discutida por diferentes autores (Shore, 2008; 2009; Taubman, 2009; Kridel, 2010) que a significam como práticas regulatórias que incidem sobre a definição de padrões de qualidade que seriam alcançados e mantidos conforme uma lógica gerencial dos processos, tornando-os auditáveis, o que implica quantificação e mensuração. Assim, a auditoria é a ferramenta para verificar a boa execução do

modelo de governança, ou seja, a gestão do processo. Para tal, há que se ter clareza e precisão das normas e procedimentos por meio dos quais a gestão se dá, da definição das atribuições e alocação de recursos, porque esse é o papel da boa governança.

Governança e auditoria articulam políticas de regulação e controle. Shore (2009) apresenta o desenvolvimento da cultura de auditoria no contexto britânico, destacando a criação pelo governo de uma nova agência reguladora — a Comissão de Auditoria em 1984 — com o objetivo de monitoramento de desempenho e identificação de melhores práticas, o que não se restringia ao mercado financeiro e a resultados contábeis, mas se espraiava para diferentes contextos, inclusive educacionais. Nas palavras do autor, “auditar não significava mais apenas conferir as contas: agora determinava a definição daquilo que constitui a ‘boa governança’ e a formação da própria política (p. 42)”.

Ball (2014), em suas pesquisas, tem discutido a constituição de redes que vêm mobilizando novos e complexos modelos de governança, que requerem uma compreensão não linear e análises que possam interpelar as tentativas de regulação propagadas nesse movimento que articula novos/outros atores sociais na tessitura da rede. Carvalho e Afonso (2021), ao discutirem as novas formas de governança com base em estudo de caso sobre parceria público-privada em propostas de formação de professores, destacam, como objetivo da análise que desenvolvem, “interpelar a autoridade” (p. 1.408) no/do projeto posto em foco. Destaco a percepção das autoras quanto à relação posta por Ball (2014), como o fazem outros autores (Shore, 2009) que, ao conectarem rede e governança, observam como elas “regem estruturas para alocar recursos com autoridade e exercer controle e coordenação” (Santos, Braga e Guimarães-Iosif, 2017, p. 648). O modelo de governança define papéis e responsabilidades, respaldando ou investindo de autoridade ações/pessoas em suas funções na gestão gerencial dos processos. Essa definição se volta para um dos princípios da boa governança — *accountability*. Uma definição clara, transparente, com o desenho de metas a serem verificadas e que se conecta com outro princípio da boa governança — a gestão baseada na eficiência. Shore (2009), de forma conclusiva, argumenta que a “auditoria tem uma vida própria — característica fugidia — que não pode ser controlada. Uma vez introduzida em um novo cenário, ela constrói (ou coloniza) ativamente aquele ambiente a fim de torná-lo auditável (p. 48)”.

O destaque dado a esse aspecto, que pode ser observado nas orientações acerca do “alinhamento dos materiais didáticos ao novo currículo” — expressão reiterada na explicitação do que envolve essa dimensão no/do processo de implementação da BNCC — sublinha o que se argumenta na leitura ora proposta: o nexa entre material didático — aqui privilegiando o livro didático — e currículo na compreensão daquele como partícipe da produção curricular. Mais que um “alinhamento” no sentido de adesão e conformidade, trata-se de um investimento produtivo — o livro não espelha a BNCC, mas participa da sua produção/significação, que extrapola o texto normativo. É possível ler o livro como parte do processo de significação em disputa com a e na BNCC: ao traduzir objetivos, habilidades e competências em propostas didáticas, exercícios, notas e lições, o livro encena a BNCC, dando corpo, voz e tom a ela; movimentos tradutórios que não são atos miméticos ou contidos pela perspectiva representacional. São operações significativas, com base na iterabilidade dos seus enunciados, marca própria da escrita, seja de que tipo for, como afirma Derrida (1991), e que aqui associa também à escrita do livro. Paradoxalmente, a iterabilidade, que remete à ideia de continuidade, é, ao mesmo tempo, ruptura: é a possibilidade de significação na ausência do seu autor e contexto de produção, o que implica que a significação não está “na origem” — questão abalada e problematizada por Derrida —, mas é sempre originária, significação contingente e emergente. O livro didático performatiza as políticas curriculares, estabelecendo-se na ambivalência entre dimensões performáticas e pedagógicas, uma ambivalência que ameaça e desestabiliza a autoridade/autenticidade do que é — e fracassa nessa tentativa — representado como plenitude, totalidade.

Nesse sentido, e retomando a ideia de produção curricular como processo cíclico, como sugere Ball (1997) ao buscar compreender a rede de significados no jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem este ciclo de produção curricular, observo o livro didático como contexto de produção curricular, tomando-o como produção de significados que entra nessa disputa política. A leitura que faço me permite entender o contexto não como uma demarcação espaçotemporal, nem mesmo como uma lógica sequencial. O que se enfatiza é o contexto em sua condição de arena política, marcada por atravessamentos que não fixam as discussões como próprias de um contexto, nem mesmo os sujeitos como representantes deles — a ideia de ciclo não como passagem sequencial e contínua de um contexto ao outro, mas como esses contextos se borram na imprecisão das suas fronteiras. A dupla inscrição desses textos/discursos produzidos/inscritos nos diferentes contextos sugere a ambivalência dos significados, produzidos como movimentos híbridos que os reinscrevem em novos/outros contextos, o que explicita a produção curricular como movimento, como produção inacabada e que, como processo político, no sentido atribuído por Mouffe (2003), de campo de contestação e relações/atos de poder que sugere um processo contínuo de construção de hegemonias transitórias, um espaço discursivo ambivalente (Bhabha, 2001).

Com isso, o que se percebe é que os sentidos são móveis, circulantes, fluxos que são estancados diferentemente nos múltiplos contextos de produção, negociados, mas não fixados de forma absoluta — as fixações existem localmente, mas as disputas não são subsumidas nelas.

Pôr em destaque o livro didático, rompendo com uma perspectiva mimética e tomando-o como produção discursiva, figura como possibilidade de pensá-lo subvertendo uma lógica associativa pautada numa substantivação — o conhecimento, a cultura, o livro: um “alinhamento” (sendo in-fiel ao termo constantemente utilizado) baseado em um referente que pressupõe estabilização do significado, fixação, apriorismos que permitem essa derivação da qual o livro é fruto; em diálogo com Bhabha (2001), tal como ele defende como perspectiva de discussão da cultura, trata-se de considerar o livro didático não como objeto de conhecimento empírico, mas processo de enunciação, ou seja, como processo de significação — e aí inconcluso e contingente —, o que permite romper uma despolitização do livro visto como objeto, representação, mero instrumental, mas observar sua articulação, seu caráter tradutório ao entrelaçar questões como a significação de educação-ensino-conhecimento.

Essa é uma temática emergente que tem alimentado debates em torno de como a produção de material didático vem sendo desenhada como estratégia de implementação de políticas curriculares, como possibilidade de efetivar mudanças e ao mesmo tempo controle dos processos pedagógicos em curso nas escolas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) criou no contexto pandêmico o projeto Live ANPEd presente, promovendo debates todas as quartas-feiras sobre questões emergentes; eles são transmitidos pelo Facebook e pelo canal YouTube da entidade.⁴ Em 7 de abril de 2021, a *live* proposta teve como temática a análise do PNLD, que assumidamente elege o livro didático como principal ancoragem do trabalho pedagógico do professor.

Também se tomam como elementos desse movimento notas públicas de diferentes entidades científicas que têm se posicionado de forma crítica e contrária às mudanças impetradas no PNLD e nos critérios de avaliação definidos nos editais.

A despeito da importância do PNLD para a qualidade da formação oferecida aos estudantes da escola pública brasileira, consideramos o Edital 01/2017 — PNLD-2019 um equívoco. Embora o Edital contenha, em muitos momentos, discursos em defesa de uma escola plural, rica, criativa e promotora de múltiplas aprendizagens, ao

4 <https://www.anped.org.br/news/live-anped-presente-na-quarentena>. Os debates apresentados no projeto Live ANPEd presente, que já contabilizam mais de 30 eventos, estão disponíveis em <https://www.youtube.com/c/ANPEDNACIONALeducacao/videos>. Acesso em: 08 mar. 2023.

definir algumas de suas prioridades e obrigatoriedades, não deixa margem à dúvida que a proposta, em consonância com outras políticas do atual governo federal, desqualifica a função docente, ao propor seu controle; limita as aprendizagens a conteúdos engessados, normatizados e precarizados; reedita a linguagem das “competências e habilidades”, historicamente superada pelos equívocos que possui e aos quais induz; propõe parâmetros e mecanismos de verificação de aprendizagem — erroneamente chamados de avaliação — obsoletos, tecnicistas e desrespeitosos com a necessária autonomia docente no exercício de suas funções. Nosso entendimento é que o edital se volta, em última instância, à apostilização do ensino que, histórica e radicalmente, rejeitamos. (ANPEd/ABdC, 2017)

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), organização que tem como objetivo articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas, agregando a participação de atores e instituições envolvidos com a temática da alfabetização [...], juntamente com grupo de pesquisa “Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola” (DiEPEE/UFABC/CNPq); e o apoio de 116 (cento e dezesseis) grupos de pesquisa instalados em universidades e centros de pesquisa brasileiros, ao final listados; vêm, por seus representantes que ao final subscrevem, solicitar que sejam adotadas medidas no sentido da impugnação do EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 2/2020 CGPLI - PNLD 2022 - EDUCAÇÃO INFANTIL, publicado em 21 de maio/2020 [1], por contrariedade à legislação e ao interesse público, desconsideração das necessidades expressas pelos entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil, além do iminente risco ao patrimônio público pela malversação dos recursos. (ABAlf, 2020)

Inserir o livro didático como contexto de produção curricular se faz a partir de uma perspectiva de política curricular que vem ancorando os estudos que desenvolvo. Esses estudos observam políticas curriculares como produção articulada/negociada/ /enfrentada em diferentes contextos e que se dão com base nas negociações e disputas em que os sentidos e interesses se hibridizam na produção curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado. É no ato de negociar que significados são construídos dialogicamente, muitas vezes com base em consensos conflituosos, uma vez que os sentidos são instáveis, fluidos e permeados por demandas e interesses distintos.

Tendo em vista a compreensão do processo político envolvido nessa produção, é importante destacar que o que está em jogo nesse processo de significação é uma luta em torno da significação da educação, do currículo, do fazer docente — tensões e atos de poder que se dão na constituição do discurso político. Esse discurso é marcado pela ambivalência; disso resulta a afirmação do livro didático como produção curricular híbrida.

LIVRO DIDÁTICO COMO FETICHE: ENTRE RECUSA E DESEJO

Bhabha (2001) desenvolve seu trabalho sobre a cultura baseado na análise da construção do discurso colonial em obras literárias de autores ingleses e de autores que viveram a experiência da colonização na condição de “sujeitos colonizados”, discutindo as imagens do outro construídas nesses discursos e arguindo as estratégias desse mesmo poder, na tentativa de regular, normalizar a diferença, no engendramento do discurso colonial.

A partir disso, mostra como o conceito de fixidez é central para essa demarcação ideológica do outro. A fixidez, ao objetificar esse outro, articula seu lugar com base num estereótipo, apresentado pelo autor como principal estratégia discursiva do discurso colonial. Contudo, esse estereótipo se articula numa paradoxal ambivalência e com base nela opera. O autor, na articulação de perspectivas desconstrutivas e psicanalíticas, propõe a leitura do estereótipo como fetiche, o que permitiria uma compreensão de como essa estratégia discursiva funciona como aparato de poder em função de sua ambivalência.

Nesses termos, Bhabha discute os tropos que sustentam esse discurso que se erige da fixidez, numa representação paradoxal que oscila da ordem imutável à repetição demoníaca. Na defesa do autor, não se trata de identificar o estereótipo em si como reconhecimento de imagens normatizantes, mas de compreender essa ambivalência e daí observar a produtividade desse discurso, numa leitura que permita então transgredir essas fronteiras.

O estereótipo funda-se no reconhecimento/repúdio das diferenças, na fixação de uma representação que contém e rechaça a diferença; assenta-se numa suposta realidade dada, simplificando-a a tal ponto que nega alteridade. Lido como fetiche, na tensão entre desejo e fobia, move-se na ambivalência problemática reinstaurada pela ansiedade da fantasia e pela normalização dessa perturbação no objeto fetiche.

A ideia de representabilidade — o reconhecimento que o estereótipo fornece — se institui com base na rigidez. Reconhece-se algo já dado, imagem de conteúdo prévio e fixado. Assim, a representação/reconhecimento é expressão de uma realidade apreensível e visível.

Ao fazer a leitura do estereótipo como fetiche, Bhabha incita a pensar como o estereótipo encerra em si o reconhecimento da diferença ao mesmo tempo que sua recusa. Ele oscila entre dominação/prazer, ansiedade/defesa, articula-se sobre uma imagem duplicada que ameaça o desejo de representação de uma realidade autêntica e aí dada, imutável.

É o *ou*, a marca da ambivalência, que põe sob ameaça o estereótipo como estratégia de fixação do sujeito colonial. O *ou* circula e perturba a representação, o que permite concluir que ela não se dá como expressão de uma prática mimética, mas de um processo discursivo de significação (Souza, 2004).

Ao trazer a proposição de Bhabha da análise do discurso colonial para discutir livro didático, faço-o no alinhamento da perspectiva de que o livro é reificado cotidianamente no contexto da prática como mero suporte do conhecimento produzido fora dela. Ele se faz representante no contexto escolar de uma produção estrangeira a ele. O livro seria um estereótipo, uma imagem fixada — objeto-fetiche, recorrendo à explicação de Bhabha (2001, p. 116), “um objeto que mascara aquela diferença e restaura uma presença original”, que rejeita a diferença, pois remete a uma realidade dada, originária da qual se torna referente.

É reativação e repetição — a encenação de uma fantasia original e a ansiedade gerada por ela, ou seja, a alegação de plenitude e a percepção da falta dela. O objeto-fetiche que ao mesmo tempo repara a falta, mas não restitui a plenitude; na “forma de substituição e fixação que é o fetichismo há sempre o traço da perda, da ausência” (Bhabha, 2001, p. 125). Nesse registro, é possível compreender o texto ambivalente que é o estereótipo como fetiche e daí discutir como ele se constitui como estratégia de objetificação e vigilância, como discursivamente opera para a normalização, fixação. Com base nos tropos do fetichismo, é possível abalar as tentativas de fechamento, observando a articulação de formas discursivas de poder, saber, desejo, fantasia na ambivalência nos/dos jogos de linguagem.

Ler o livro como fetiche funciona como um jogo de luz e sombra — ilumina e torna visível —, mas nem tanto; há sombras que rondam e atrapalham a visibilidade. Uma oscilação que, no caso do livro didático, apresenta-se como aquele que materializa a BNCC, até mesmo carregando marcas pelas quais a visibilidade e a objetificação são apresentadas — em geral na capa do livro, um elemento visual como marca que afirma que o livro está de acordo com a BNCC —, numa lógica mimética do livro imagem do referente, que faz com que livros sejam “adotados”, tendo em vista suas possibilidades de organização do currículo, de materializar o currículo no cotidiano. Ao mesmo tempo, há repulsa ao livro, com base nas críticas a ele postas que expõem erros e incompletudes. Na verdade, explorar essa ambivalência, que opera no âmbito da visão do livro objetificado e fetichizado, permite discutir a condição do livro como enunciação cultural, numa perspectiva político-discursiva.

O livro-fetiche representa uma fixação-fixa. Sua problematização como fetiche abre caminho para diferentes questionamentos. Uma dessas discussões é a ideia do livro como currículo escrito.

Essa concepção se sustenta numa perspectiva instrumental de currículo como elemento de organização e planificação de conteúdos de ensino. O livro materializa essa organização, seriando, adequando, ordenando esses conteúdos. O que se observa é que, nesse sentido, o livro é, apropriando-me dos termos de Bhabha, uma imagem que reconhece essa realidade dada, remete a um original que deve ser fixado. Essa fixação se dá pela repetição exaustiva na tentativa de fixação de uma imagem autêntica.

Entretanto, é exatamente essa autenticidade que é abalada pela ambivalência do livro como signo. As tentativas de fixação do original, da autenticidade, expõem sua condição precária e parcial — os esforços para eliminar essa parcialidade operam na perturbação da autenticidade e isso pode ser observado nas múltiplas leituras do livro didático em termos de erro/correção conceitual, equívocos e verdades, mas que não discutem o seu papel, sua inscrição em meio à política curricular.

Isso é percebido numa pesquisa exploratória no Scientific Electronic Library Online (SciELO)⁵ pela indicação da expressão “livro didático” como palavra-chave de busca. Tomando como recorte a produção no período de 2018 a 2021, foram encontrados 66 artigos que têm como temática o livro didático. Para fins da argumentação que faço, foram lidos os resumos de todos eles, observando como a questão vem sendo tratada.

No geral, na leitura dos resumos dos artigos, observa-se que a preocupação central dos estudos sobre livros didáticos é versar sobre a análise da inserção de algum conteúdo de ensino; a análise das concepções que sustentam a presença ou não de um dado conteúdo; os usos do livro no contexto da prática e suas implicações no cotidiano da escola, nos processos de ensino-aprendizagem ou de formação de professores. Destaca-se ainda a produção acerca do livro didático das áreas de Educação Matemática e Ciências.

No que tange ao alinhamento com a discussão de políticas educacionais, praticamente todos os trabalhos que o fazem relacionam-no ao PNLD (nove artigos têm o PNLD também como palavra-chave). Nessa linha, Oliveira e Caimi (2021), ao discutirem a redefinição do PNLD pela BNCC, chamam a atenção para o que nomeiam como currículo editado, destacando que, antes da BNCC, o livro didático ocupou o papel de currículo editado, na falta de um currículo nacional oficial, como forma de materialização de um currículo normativo. Dedicam-se, com base nessa acepção, à análise de como o currículo prescrito na BNCC enseja o currículo editado operado no âmbito do PNLD. Concluem que

O que se conclui desta íntima relação estabelecida entre o currículo prescrito e o currículo editado é a preparação de um terreno fértil para o currículo avaliado, especialmente no contexto da avaliação em larga escala. O poder regulador desta política curricular vai muito além do propósito de estabelecer um projeto de educação nacional, na medida em que se mostra gerencialista, homogeneizante e servil aos processos avaliativos externos. Os materiais didáticos, dessa forma, promovem uma espécie de ponte entre o currículo prescrito e o currículo avaliado, que tendem a impor aos professores e estudantes uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola, reduzindo possibilidades de construções coletivas frente às singularidades locais e regionais, às culturas, identidades, subjetividades e demandas comunitárias (Hypolito, 2010). (Oliveira e Caimi, 2021, p. 11)

5 A Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal à sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como “ciência perdida”. O modelo SciELO contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos. Fonte: www.scielo.org. Acesso em: 17 mar. 2023.

Os trabalhos colocam ênfase na indicação precisa e clara de que conhecimentos devem ser ensinados, o que se relaciona com o que se destaca de forma substantiva na pesquisa bibliográfica exploratória realizada: entre as palavras-chave indicadas, a de maior incidência é relacionada à expressão “ensino de”. O que isso nos permite discutir?

Em trabalhos anteriores (Frangella, Barreiros e Ramos, 2012; Frangella, 2016; 2021), ao discutir as relações entre currículo, ensino e conhecimento, argumento como a educação vai sendo entendida como ensino, “o que requer um caráter mais prático do fazer pedagógico, ação pedagógica que incide ‘num fazer’ o real a partir do possível”. Nessa passagem, “podemos perceber que o ensino passa ter uma tarefa mais atrelada ao fazer, ao fazer conhecer, que chamamos de dar conhecimento” (Frangella, Barreiros e Ramos, 2012, p. 3), reduzindo a discussão em termos de normatividade e preditividade, o que se articula ao que é percebido na exploração acerca de como o livro didático vem sendo tratado, aí visto como instrumento de operacionalização do ensino, calcado também em normatividade e preditividade. Assim, discutir livro didático requer seu alinhamento às discussões acerca das relações entre educação e ensino, tal como vem fazendo Macedo (2012; 2017) ao sugerir pôr o ensino sob suspeita, argumentando que “colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecidível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio atos de criação” (Macedo, 2012, p. 735-736). Ainda em diálogo com a autora, proponho que a pergunta/problematização que ela faz no texto que discute como o discurso normativo delineia o que é significado como currículo, educação e escola seja deslocada para a análise do livro didático, que também se configura como discurso normativo do que significa currículo, escola e educação:

Em estudo sobre a política americana de avaliação centralizada, Taubman (2009) argumenta que a adesão dos professores a tal política só se fez possível porque havia uma teoria curricular que a tornava familiar. Não que a “cumplicidade” da teoria fosse a única razão para que os docentes, cujo trabalho estava sob vigilância, fossem favoráveis às testagens de larga escala. A análise de Taubman, de matriz psicanalítica, destaca, também, os medos e fantasias de uma categoria profissional atormentada pelo discurso do fracasso. Tomo esse exemplo como ponto de partida para entender como a teoria curricular (ou o que dela mobilizo) tem criado os esquemas normativos que tornam interpelações como — mas, a escola não tem que ensinar? — naturais, apagando possíveis dúvidas sobre a função imediata da escola. (p. 540)

Uma interpelação também naturalizada quando dirigida ao livro didático, o que se alinha à percepção de pesquisadores que têm se dedicado a pesquisas sobre o tema e que são referenciados de forma expressiva nos artigos selecionados na pesquisa exploratória aqui apresentada. Munakata (2012), com base em aportes da história do currículo e das disciplinas escolares, discute o livro didático como mercadoria que se destina tanto ao aluno como ao professor. Chama atenção o texto de Silva (2012), que problematiza a prevalência do livro didático como recurso didático-pedagógico, o que chama de fetichização do livro — uma imagem fixada. Argumenta que

o processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e

como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras. (p. 817)

Retomando a ideia do livro como fetiche, as discussões propostas pelos artigos revelam a ambivalência da presença do livro didático — ao mesmo tempo representa um discurso hegemônico que se pretende com força de verdade, sustentado pela ideia de ser a imagem do conhecimento; a ansiedade encenada pelas análises remete à falta de completude que persiste, uma articulação que, na perspectiva discursiva na qual Bhabha se apoia, dá-se na ambivalência entre metáfora e metonímia, metáfora enquanto substituição e metonímia como marca da falta. O objeto-fetiche livro se metaforiza no cotidiano com ideias de “qual a matéria?”, “está no livro!”, “tem que dar conta do livro adotado” e, quando não, isso significa que “o currículo não foi cumprido”. Ao mesmo tempo, metonimicamente, é visto como parte de um todo incompleto; assim, “isso falta no livro”; “não trata desse ou daquele conteúdo”; requer “exercícios complementares” e “manuais do livro que indicam como ele pode ser enriquecido”.

A discussão, ao mesmo tempo, abre caminho para a discussão do livro não como objeto mimético, mas como parte de um intrincado processo de elaboração curricular do qual participa — e não apenas é representante.

LIVRO, POLÍTICAS DE CURRÍCULO E CULTURA: “PARA ALÉM DA HIPÓTESE INSTRUMENTAL”

Mais uma vez, é o desejo de reconhecimento, “de outro lugar e de outra coisa”, que leva a experiência da história além da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais, que introduz a invenção criativa dentro da existência. (Bhabha, 2001, p. 29)

Mas, diante disso, o que fazer? Defesa ou recusa do livro? O “para além” que tomo de empréstimo de Bhabha (2001) recusa um binarismo simplista, tanto uma lógica opositiva como uma perspectiva relativista. Emerge numa temporalidade intervalar que provoca e perturba as fronteiras que se desejam tão nítidas e delimitadas. Talvez seja requerido pensar também para além da adjetivação de didático dada ao livro e que parece enclausurá-lo em uma condição instrumental que favorece sua fixidez.

A adjetivação do livro como didático já denota o que marca essa produção e que aí parece afastá-lo de uma concepção de produção cultural. Encerra-se no livro um saber tomado como autoridade, fixado de tal forma que parece desenraizado de um contexto cultural, reforçando a polarização entre conhecimento (científico) e cultura. Acresce-se a essa situação a escassez de discussões que debatam os diferentes materiais que entram na escola. As próprias limitações de recursos fazem com que o livro se torne objeto-fetiche até pela falta de opção. Tem-se no livro o recurso pedagógico disponível mais amplamente difundido.

Dessa forma, atrela-se à ideia de fixidez do conhecimento uma perspectiva de centralidade do livro como recurso, pondo-o em um lugar que não abre possibilidades de questionamento — ele materializa saber, poder, currículo, o que gera também as críticas ferrenhas feitas aos livros. Daí que defendo, tomando o livro em sua condição de produção cultural e processo de significação que participa da produção curricular, o questionamento das divisões binárias que parecem colocar em campos distintos livros e livros didáticos — insinuo que habitam a borda de uma temporalidade intervalar, uma fronteira borrada que, no estranhamento desse enquadramento, pode abalar

a imagem fixada-fetichizada do livro. Essa estranheza desvela a presença parcial, as fronteiras contingentes, insurgentes e intervalares da cultura.

Daí a problematização do livro como produção cultural e aí o deslocamento da adjetivação “didático”, que deveria estar relacionada às ações planejadas por professores para a elaboração do fazer cotidiano na escola, do professor como curricularista que é e que como tal deve ser concebido. Concordo com Lopes (2007, p. 222) quando diz que “questionar a acepção de ser didático dos livros utilizados no contexto escolar é também redefinir a concepção que fazemos do professor, recolocando-o no lugar de produtor da didatização dos textos escritos, no cruzamento dos inúmeros textos aos quais tem acesso, na sua formação e sua prática”.

O livro dá-se como produção híbrida, fruto de articulações e negociações que implicam que os sentidos são mobilizados de formas diferentes em múltiplos contextos, pondo em jogo a transparência da sua imagem como objeto representacional, uma produção hegemônica que se dá de forma ambivalente entre iteração e diferenciação.

Penso que ressaltar o caráter híbrido do livro didático é a possibilidade de pensá-lo subvertendo uma lógica associativa pautada numa substantivação — o conhecimento, a cultura, o livro: um alinhamento baseado em um referente que pressupõe estabilização do significado, fixação, apriorismos que permitem essa derivação da qual o livro é fruto. Defendo pensar numa linha marcada pela contingência e indecidibilidade, o que poderíamos alinhar ao que Bhabha defende ao discutir a cultura: tratar o livro não como objeto de conhecimento empírico, mas como processo de enunciação, ou seja, como processo de significação.

Observar o livro como produção híbrida permite romper com uma despolitização do livro visto como mero instrumental, observando sua articulação, seu caráter tradutório ao entrelaçar questões como a significação de educação-ensino-conhecimento.

Enfatizo o caráter tradutório de sua produção híbrida porque ele destaca o trabalho de elaboração, de ambivalência e negociação com a diferença entre os muitos outros que se põem em disputa na sua produção. O livro é uma produção híbrida não porque conjuga em si marcas de diferentes questões que, se rastreadas, permitem a identificação de seu ponto de origem. É híbrido porque se trata de espaço intervalar, fronteiro; um terceiro espaço.

É o terceiro espaço que, embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. (Bhabha, 2001, p. 67-68)

Ou seja, observar o livro em sua condição de “ao mesmo tempo” traz uma ideia de duplicidade que problematiza o sentido de verdade do conhecimento sobre o qual o livro se assenta. Essa perspectiva se desdobra e dialoga com a contundente análise que Bhabha faz do livro inglês em meio à missão civilizatória colonial, que o apresenta como “insígnia de autoridade” (Bhabha, 2001, p. 150) que estabelece um modo de autoridade, porém marcado por uma ambivalência: ao mesmo tempo é a verdade, em uma visão imediata de anglicidade evidente, adequada, universal; mas sua repetição emerge como modo incerto, um processo de deslocamento que o autor explica ao afirmar que “a presença colonial é sempre ambivalente, dividida entre seu surgimento como original e legítima e sua articulação como repetição e diferença” (Bhabha, 2001, p. 157). A verdade colonial duplica-se porque, ao mesmo tempo que normaliza, também enuncia o que é a anomalia; é possível interrogar o livro como lugar discursivo e disciplinar estrategicamente posicionado, expondo o momento de duplicação. A incompletude da tradução, a indecidibilidade marca esse jogo como ambivalente, duplicação estranha que produz discursos de autoridade e resistência no mesmo lugar, um ao mesmo tempo marcado pela inconclusibilidade.

O que se defende é a problematização do livro em sua condição de “insígnia de autoridade”, numa perspectiva que o observe como produção cultural que é, como presença parcial. Daí a discussão acerca da presença de múltiplas e diferentes produções culturais na escola e que o livro didático estabeleça com elas o diálogo, uma conversação complicada (Süssekind, 2013), pois ela se dará sob o signo da diferença.

Tomar o livro didático como produção cultural implica observar que essa produção se dá no terreno do incerto e contingente, marcado pela necessária tradução — não vista aqui como adaptação, adequação, estabelecimento de uma verdade, mas que, ao buscar formas de significar, dá-se como transcrição —, o que impele a retomada de argumento que já apresentei: discutir relações entre ensino e educação.

A análise das relações estabelecidas entre livro didático e políticas curriculares permite-nos afirmar que ao livro cabe a função de auxiliar (quase protagonizar) atividades com fins exclusivamente de ensino. Diante disso, a defesa que faço, assentada na perspectiva da cultura como enunciação, produção de significados, é pensar a presença dos livros não excluindo a dimensão do ensino, mas na tensão/ambivalência que exige negociação e articulação entre ensino e educação como dimensão de produção de políticas curriculares. Dessa forma, o livro didático dessacraliza-se — e aí reside a potencialidade da nossa intervenção político-pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). **Representação com pedido de impugnação do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022**. Publicada em 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). **Nota da ABdC E ANPEd sobre o edital PNLD/2019**. 8 de novembro de 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-abdc-e-anped-sobre-o-edital-pnld2019>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BALL, Stephen J. **Education reform – a critical and post structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1997.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A**. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BHABHA, Homi. **O local de cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. **Decreto no. 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro didático. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 154, no. 137, p.7, 19 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular – orientações para o processo de implementação da BNCC. 2020**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. FNDE. **Edital de convocação nº 02/2020 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD. 2022. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Edital%20PNLD%202022%20Consolidado%2006.07.2020.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de; AFONSO, Nataly da Costa. Governança em rede: sentidos que se deslocam no movimento da formação continuada de professores alfabetizadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1.405-1.422, set./dez. 2021. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.22>

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, p. 69-89, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, p. 1.148-1.168, 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia; RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora. Ensino e Educação: nem um nem outro - indagações do/no entre-lugar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa, AMORIM, Antônio Carlos (orgs). **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. p. 73-84. (E-book GT Currículo).

JESSOP, Bob. Política social, Estado e sociedade. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

KRIDEL, Craig. Audit culture. In: KRIDEL, Craig (ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. v. 1. New York: Sage Publications, 2010. p. 60-61. <https://www.doi.org/10.4135/9781412958806.n31>

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na Teoria do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOUFFE, Chantal. **La paradoja democrática**. Barcelona: Gedisa, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pró-Posições**, v. 23(69), n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, PNLD e a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>

SANTOS, Aline Veiga dos; BRAGA, Isabela Cristina Marins; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas. A governança no contexto da pesquisa em educação no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 49, p. 642-666, 2017. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i49.4973>

SHORE, Cris. Audit culture and illiberal governance: universities and the politics of accountability. **Anthropological Theory**, v. 8, n. 3, p. 278-298, 2008. <https://doi.org/10.1177/1463499608093815>

SHORE, Cris. Cultura de auditoria e governança iliberal: universidades e a política da responsabilização. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 24-53, jan./jun. 2009. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n1p24>

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-21, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?lang=pt> Acesso em: 01 abr. 2021.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *In*: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org). **Margens da Cultura**. Mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-133.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com William Pinar. **Teias**, v. 14, n. 33, Dossiê Especial, p. 206-214, 2013.

TAUBMAN, Peter Maas. **Teaching by numbers** – deconstructing the discourse of standards and accountability in Education. New York: Routledge, 2009.

Como citar este artigo: FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Livro didático e currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290075, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290075>

Conflitos de interesse: A autora declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Estudo desenvolvido a partir de pesquisas financiadas pelo CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa), Processo 308366/2022-0, FAPERJ (Cientista do Nosso Estado), Processo E-26/200.430/2023 UERJ (Prociência).

SOBRE A AUTORA

RITA DE CASSIA PRAZERES FRANGELLA é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Titular da Faculdade de Educação da mesma instituição.

Recebido em 14 de julho de 2022

Revisado em 13 de junho de 2023

Aprovado em 15 de junho de 2023

