

O livro didático como mercadoria

Kazumi Munakata *

Resumo

Para Marx, a mercadoria é a principal categoria para o entendimento do capitalismo. Mediadora das relações sociais, ela é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente. Como valor de uso, satisfaz as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações. O presente artigo busca traçar historicamente essa duplicidade do livro didático, com ênfase na sua configuração no Brasil.

* Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. kazumi@pucsp.br.

Palavras-chave

livro didático; mercadoria; indústria cultural.

The textbook as commodity

Abstract

For Marx, commodity is the main category for understanding capitalism. Mediator of social relations, it is rather a thing that serves to satisfy some human needs. In a system based on the exchange, the use-value of the commodity, which refers to its usefulness to satisfy those needs, also appears as a material support for the exchange value whereby commodities are exchanged in the market. The textbook is not different. As use-value, it satisfies the needs of some educational expectations, but in order to meet those needs it is subordinated to the exchange-value and its determinations. This article examines historically the twofold character of the textbook, with emphasis on its configuration in Brazil.

Key words

textbook; commodity; culture industry.

Há quem tenha ojeriza à mercadoria. Fetiche-símbolo do capitalismo, ela está no centro da fantasmagoria da sociedade burguesa em que as relações sociais aparecem como relações entre as coisas e não entre as pessoas (Marx, 1996). É preciso convir, no entanto, que tal repulsa é antes teórica do que norteadora das práticas cotidianas – salvo casos de fundamentalismo anticapitalista agudo. Na vida prática, as pessoas convivem bem com a mercadoria, mesmo porque não há outro jeito: afinal, como declarou Marx (1996, p. 165), a “riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’”. Pode-se recusar a tomar um certo refrigerante imperialista, mas não há grandes remorsos em consumir um congêneres nacional; nutre-se de ilimitado desejo por um modelo especial de automóvel e, ao mesmo tempo, esbraveja-se contra os produtos da indústria cultural. O livro didático, que é assunto de que aqui se ocupa, faz parte exatamente dessa indústria cultural, tão amaldiçoada. Por isso mesmo, é preciso tecer antes algumas considerações sobre a indústria cultural em geral.

No início dos anos 1980, uma reportagem de uma revista semanal relatou que o meio uspiano (da Universidade de São Paulo) ficara incomodado com o sucesso de venda do livro *O que é ideologia*, de Marilena Chaui, na coleção “Primeiros Passos”, da editora Brasiliense, o que representaria a capitulação ante o mercado fácil da divulgação, da simplificação e da vulgarização. Outras coleções surgiram, seguindo o mesmo receituário, que, segundo o seu idealizador, o editor Caio Graco Prado, tinha a “intenção de divulgar alguns temas de conteúdo complexo, numa linguagem acessível” (Fonseca, 1993, p. 145).

Esse mal-estar uspiano certamente se originou de um entendimento segundo o qual obras de divulgação constituem o cerne da indústria cultural, cujo objetivo é a massificação da cultura, a fim de obter polpidos lucros. Mas, salvo engano, na formulação originária de Adorno e Horkheimer (1985), o conceito de “indústria cultural” não se refere apenas a essa parcela da produção cultural; é, por assim dizer, sistêmico, ou seja, é o modo como se produz cultura na sociedade capitalista contemporânea. Na análise de Adorno e Horkheimer (1985, p. 118), tudo e todos se equivalem na indústria cultural: “de Hemingway a Emil Ludwig, de Mrs. Miniver ao Lone Ranger, de Toscanini a Guy Lombardo, a inverdade é inerente a um espírito que foi recebido pronto da arte e da ciência”. A essa lista seria possível também acrescentar nomes como Paulo Coelho, Adelaide Carraro, Arthur Hailey, Erich von Däniken, mas também todos os autores da coleção “Os Pensadores”, da Abril Cultural, uma superindústria

cultural dos anos 1970-80, entre eles, Marx, Hegel, Kant, Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas, etc., vendidos nas bancas de jornais¹. Pode-se também incluir o livro de Duarte (2002), bem no estilo da coleção “Primeiros Passos”, que, em 68 páginas, se propõe a explicar toda a obra *Dialética do Esclarecimento* – e há outras publicações similares, com esse mesmo intuito.

Nessa mesmice pasteurizada, nada se salva? Se, como dizem Adorno e Horkheimer (1985, p. 100), “o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações”, qual a diferença entre um besteirol radiofônico e os programas de rádio em que eles proferiam conferências? Certamente que Adorno e Horkheimer (1985, p. 112) falam em “arte séria” para diferenciá-la da “arte leve” produzida pela indústria cultural, mas em que consiste tal “seriedade”? A explicação de que a “arte séria” é avessa ao uso da cultura como entretenimento e passatempo conformistas não fornece um critério plausível para a determinação da “seriedade”. Resulta disso a veneração acrítica do cânone consagrado – Beethoven, tantas vezes mencionado, é sempre Beethoven, ao qual a indústria cultural só resta produzir “adaptação deturpadora” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 101); mesmo quando compõe porque precisa de dinheiro, ele escarnece Walter Scott como mero interesseiro, o que é ensalçado como “exemplo mais grandioso da unidade dos contrários, mercado e autonomia, na arte burguesa” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 130). A indústria cultural são sempre os outros, aqueles a quem se despreza! Em todo caso, a indústria cultural busca “absorver a arte leve na arte séria ou vice-versa” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 112).

Há, no entanto, um critério mais seguro para determinar a radical distinção entre a “arte séria” e a “arte leve”: a autonomia da produção. Na indústria cultural, a autonomia do artista, do autor, encontra-se cancelada, pois a produção da obra como mercadoria é segmentada em trabalhos parcelares:

O caráter de montagem da indústria cultural, a fabricação sintética e dirigida de seus produtos, que é industrial não apenas no estúdio cinematográfico, mas também (pelo menos virtualmente) na compilação das biografias baratas, romances-reportagem e canções de sucesso, já estão adaptados de antemão à publicidade: na medida em que cada elemento se torna separável, fungível e

1. De acordo com *Momentos do livro no Brasil* (Ática, 1996, p. 165), a coleção “Os Pensadores”, da Abril Cultural, “lançada em 1972, com 68 títulos e relançada inúmeras vezes, [...] já vendeu mais de 4 milhões de exemplares, número excepcional, como se sabe, em se tratando de textos de filosofia”.

também tecnicamente alienado à totalidade significativa, ele se presta a finalidades exteriores à obra. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 135.)²

A “arte séria”, então, ostentaria a integridade e a autonomia da obra e do autor, que submete o editor e demais agentes editoriais, ao contrário, por exemplo, de escrevinhadores de livros de divulgação, que redigem seus textos sob encomenda, segundo padrões (tamanho, estilo da linguagem, seções obrigatórias, etc.) definidos pelo editor, e que têm de se conformar com intervenções de copidesque, preparador de texto ou revisor. O que os autores “sérios” raramente quiseram saber é que esse procedimento em relação aos “originais” acontece com todos os textos, não apenas com aqueles encomendados.

Aristóteles, por exemplo, a quem ninguém ousaria acusar de ter vendido a alma para a indústria cultural: o que era exatamente a sua “arte séria”? Segundo Morrison (1995, p. 180),

[...] as obras de Aristóteles consistiam em grande parte de um amontoado de notas e palestras compiladas durante sua carreira como professor. Quando de sua morte, em 322 a.C., essas obras ainda não haviam sido dispostas em qualquer ordem definitiva, e não podiam ser vistas como livros no sentido ocidental.

Não cabe aqui descrever todas as fases da constituição do texto aristotélico e, portanto, de seu pensamento. Foi um longo processo que atravessou séculos e que foi levado a cabo por várias mãos, inclusive árabes. Aristóteles e seus editores se mesclaram para compor um pensamento que talvez pudesse ser diferente.

Um outro exemplo pode ser tomado do próprio livro de Adorno e Horkheimer, em sua versão aqui utilizada, isto é, uma edição brasileira. A tradução é, de modo geral, considerada competente, mesmo porque houve todo o cuidado, justificado na “Nota preliminar do tradutor”, de traduzir *Aufklärung* por “Esclarecimento”, e não “Iluminismo”. Veja-se, no entanto, o trecho, acima mencionado, em que há uma lista de nomes: “de Hemingway a Emil Ludwig, de Mrs. Miniver ao Lone Ranger, de Toscanini a Guy Lombardo...”. Quem são eles? E por que aparecem

2. No Prefácio a *Dialética do esclarecimento* (1985), os autores referem-se às várias funções parcelares da atividade editorial: “O processo a que se submete um texto literário, se não na previsão automática de seu produtor, ao menos pelo corpo de leitores, editores, redatores e *ghost-writers* dentro e fora do escritório da editora, é muito mais minucioso que qualquer censura” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 12).

em pares “de... a...”? Supostamente, o primeiro nome de cada par corresponde à “seriedade” (ou quase, já que está enredado na indústria cultural): Hemingway é o célebre autor de *Por quem os sinos dobram?*, *O velho e o mar*, *Adeus às armas*, etc.; Emil Ludwиг especializou-se em biografias de personalidades e fez muito sucesso nos anos 1930. Toscanini é o grande maestro italiano, opositor ferrenho de Mussolini; Guy Lombardo é um típico representante de *muzak* (também conhecido como “música de elevador”) e a sua música é, como comentam Adorno e Horkheimer (1985, p. 112), “uniforme e adocicada”. Mrs. Miniver é personagem de um filme de 1942, dirigido por William Wyler, com forte conotação anti-Eixo, e que no Brasil recebeu o título de *Rosa de esperança*. Lone Ranger é mais um desses *cowboys* míticos de *western*, que muitos confundem com Zorro e que no Brasil recebeu o nome de “Cavaleiro Solitário”.

O tradutor não se preocupou em verificar cada um desses nomes, nem sequer percebeu que alguns deles poderiam ter denominações distintas no Brasil. A edição espanhola (da Taurus, 1974), comete o mesmo equívoco, mantendo os nomes de Mrs. Miniver e Lone Ranger, quando os correspondentes em espanhol seriam La señora Miniver e El llanero solitario. Nada disso tem importância do ponto de vista estritamente teórico, mas, do ponto de vista de procedimentos técnicos, o exemplo mostra falhas de edição. Além disso, embora os leitores de Adorno e Horkheimer, assim como o seu tradutor, desprezem, de modo geral, os exemplos concretos de indústria cultural que os próprios autores mencionam, não é de todo absurdo imaginar que rastrear os autores e as obras mencionados pode contribuir para compreensão da própria teoria da indústria cultural. De todo modo, a obra dos autores, na sua integridade e autonomia, fica comprometida com os tropeços da edição.

Do ponto de vista editorial, um bom livro não é apenas aquele que contenha um bom conteúdo, “sério”, mas o que seja bem feito – bem feito não apenas em relação à exatidão das informações ou da ortografia, mas também no que respeita à coerência do estilo e da normalização. Deve-se grafar “Avenida Paulista” ou “avenida Paulista”; “ano de 2012” ou “ano de 2.012”; “Lênin” ou “Lenine”, “século XXI” ou “século 21”, etc.? Essas questões são meras convenções e irrelevantes para o leitor, mas, já que o

livro deve assumir uma materialidade – em geral, tinta e papel –, é preciso decidir como fazê-lo de modo a conferir uma aparência homogênea e coerente³. A atividade que padroniza o texto segundo essas convenções chama-se “normalização” ou

3. Hoje, os autores acadêmicos são obrigados a adequar seus textos a normas de publicação e, por isso, já se acostumaram com essas exigências que antes consideravam “camisas-de-força” e “burocratismos”. Em compensação, há quem tenha passado a imaginar que essas convenções constituem uma verdadeira ciência...

“preparação” do texto, e é importante que quem o faça preste atenção apenas a esses pormenores, sem se concentrar no conteúdo. Da mesma forma, a revisão exige que se cancele a compreensão do que o texto diz para fazer ressaltar os erros gramaticais e ortográficos. A escrita, a revisão e a preparação do texto são, assim, algumas das diversas funções que compõem a atividade editorial, e, não sendo impossível que sejam realizadas por uma única pessoa (por exemplo, o autor), é sempre desejável que pessoas diferentes as executem (Munakata, 1997). Por tudo isso, há grande distância entre o que o autor escreve e o livro publicado. Como afirma Stoddard, citado por Chartier, “os autores não escrevem livros”, que são feitos “por escribas e outros artesãos; por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas” (Stoddard apud Chartier, 1990, p. 126).

A divisão das funções na atividade editorial é inerente à produção do livro impresso e é anterior à invenção da indústria cultural. Petrucci (1999), ao examinar a constituição das oficinas impressoras no século XV, mostra como ali não ocorreu simplesmente a substituição do monge copista pelo artesão caixista, que manipula os tipos móveis, mas

[...] a responsabilidade da “*mise en écriture*” (conversão para a escrita) isto é, das técnicas e das práticas de escrever no sentido próprio do termo, é dividida e repartida entre várias categorias de operadores manuais. (Petrucci, 1999, p. 121).

O produto final dessa série de atividades é o livro: uma mercadoria. Ao contrário dos livros copiados manualmente nos mosteiros, para ali resguardar e ocultar os saberes acessíveis apenas aos especialistas – os religiosos, em oposição aos leigos –, os livros da era gutenberguiana são para ler e divulgar, mediante a compra. Afirmam Febvre e Martin (1992, p. 174):

Desde a origem, a imprensa apareceu como uma indústria regida pelas mesmas leis que as outras indústrias e o livro como uma mercadoria que os homens fabricavam antes de tudo para ganhar a vida – mesmo quando, com os Aldo ou os Estienne, eram humanistas e eruditos ao mesmo tempo. Era-lhes necessário, pois, primeiramente achar capitais para poderem trabalhar e imprimir livros suscetíveis de satisfazer sua clientela, e isso a

preços capazes de sustentar a concorrência. Pois o mercado do livro sempre foi semelhante a todos os outros mercados.

Livro não é apenas objeto da cultura, do mesmo modo que, como lembra Darnton (1996) no título de um de seus livros, o Iluminismo é também negócio. Mercado e cultura não se excluem⁴.

Convém lembrar que, a partir do século XIII, antes, portanto, da tipografia, houve também uma modalidade de livros manuscritos, em estreita associação com a expansão das universidades e de sua clientela. Para atender ao novo público leitor que emergia, surgiram artesãos copistas que produziam manuscritos para serem vendidos aos universitários (Thomas, 1992, p. 26 ss.). Pode-se dizer que ali estava o rudimento do que seria livro didático.

Não cabe aqui discutir detidamente a definição do livro didático, bastando que se enuncie simplesmente que é o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar. Por exemplo, Julia (1990, p. 634) menciona uma coleção de “clássicos” (isto é, livros modelares para serem lidos nas classes)⁵, “com margens largas e grande espaço entrelinhas”, para possibilitar que os alunos fizessem anotações, segundo consta num inventário de 1751 de uma livraria escolar de Limoges (França).

Tal mercadoria sempre teve relevância no conjunto da economia livreira, embora

muitas vezes aparecesse mascarada nas estatísticas. Petrucci (1999), por exemplo, menciona dados referentes a 1450-1550 e afirma que 44,49% da produção de livros na Europa ocidental referiam-se a obras de caráter religioso e litúrgico; “seguiram os textos de filosofia e literatura, incluídos os clássicos e os textos em diversos vernáculos europeus (total de 36,07%)” (Petrucci, 1999, p. 133). Julia (1990, p. 633), ao apresentar os dados de 1700, na França, referentes explicitamente aos livros clássicos, mostra a especialização de impressores na sua produção. No final do século XVIII, verifica-se que algumas impressoras concentram suas atividades na produção desses li-

4. É possível também propor que “cultura” como esfera separada da vida humana, distinta das esferas econômica, política, religiosa, etc. (também separadas), só se efetiva quando se torna mercadoria. O espaço aqui, no entanto, é demasiadamente exíguo para expor adequadamente tal hipótese.

5. Segundo o *Diccionario de Lingua Brasileira* (1832, p. 244), de Luiz Maria da Silva Pinto, “classico” é o “que se le ou ensina nas classes. Feito para uso dellas. Classico se diz tambem de hum Author abalisado, pela excellencia do seu estilo, etc.”. O *Dictionnaire de l'Académie Française* adverte, na sua primeira edição (1694), que só se emprega o termo junto com a palavra “autor” (“Auteur classique”) e indica um “Autor antigo muito aprovado e que tem autoridade na matéria que trata”; na quinta edição (1798), já atenua a obrigatoriedade de apenas usar junto com a palavra “autor” e acrescenta uma nova definição: “O que se refere às classes dos colégios”; na oitava edição (1932-5), a definição que faz referência às classes aparece em primeiro lugar.

vros – caso notório da editora francesa Hachette, que, no decorrer do século XIX, torna-se a grande produtora de livros didáticos (Mollier, 1999). Villalta (2005, p. 175 ss.), ao examinar a lista de títulos dos “romances” (sic) remetidos legalmente de Portugal para o Brasil, na segunda metade do século XVIII, constata a supremacia numérica de *Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, que é, na realidade, um livro deliberadamente produzido para “o uso da juventude escolar” (Chervel; Compère, 1997, p. 17).

De acordo com os dados de Gimeno Sacristán (1995, p. 84), “16,98% dos títulos de livros publicados em 1992 na Espanha são ‘livros de ensino e educação’” e nos “Estados Unidos, 30% dos livros vendidos são livros didáticos” (Sacristán, 1995, p. 85). No Brasil, o escritor e editor Monteiro Lobato (apud Razzini, 2010, p. 118), numa carta de 1/12/1923, declarou estar “refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático”. De fato, segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais) (Câmara Brasileira do Livro, [2010?]).

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional. Durante a Revolução Francesa, por exemplo, tratava-se de formar o novo homem, purificado dos vícios do Antigo Regime e, por isso, segundo o verbete “Livres élémentaires de la Première République”, de *Dictionnaire de pédagogie e d’instruction primaire*, de Buisson (1887, p. 1605),

Quando os homens da Revolução trataram de criar um sistema nacional de instrução pública, uma de suas principais preocupações foi a redação de livros elementares destinados para pôr ao alcance dos alunos das escolas primárias e secundárias, assim como dos cidadãos desejosos de se instruir, os conhecimentos indispensáveis a todos os homens.

O mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação desse ator peculiar – o Estado. Como afirma Puelles Benítez (1997, p. 47), o livro didático pode

ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída.

A relação do Estado com o mercado de livro didático é variável e complexa. Segundo Choppin (1992, p. 23), nos

[...] países totalitários, os manuais, geralmente impostos pela administração, repercutem o discurso oficial e, com isso, reforçam a ação das outras mídias; se, como na França, há mais de um século, a produção dos manuais está assegurada por uma pluralidade de editoras e sua escolha livremente exercida pelos professores, esse risco é bem menor.

Entre o controle total do Estado sobre os livros didáticos e o mercado inteiramente livre, há graus diferentes de intervenção estatal⁶. Segundo Johnsen (1996, p.

259), referindo-se a dados anteriores a 1993, na Alemanha Ocidental (antes da queda do Muro de Berlim), “pratica-se a aprovação prévia [dos livros didáticos pelo governo]. A França e a Grã-Bretanha não têm planos de aprovação”. Nos Estados Unidos, segundo o autor, em 1984, 22 estados da

6. No caso do México, o próprio Estado produz o livro didático para o ensino primário, por intermédio da Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), instituída em 1959. As polêmicas causadas pelo caráter obrigatório do livro fizeram com que se abrandasse a lei, mantendo a obrigatoriedade, mas sem a exclusividade (Greaves, 2010, p. 204-205).

União praticavam a escolha de livros didáticos no nível estadual (Johnsen, 1996, p. 236). Desses estados, 21 situavam-se no Sudoeste, no Sudeste e no Oeste do país, e essa concentração acarreta consequências importantes. Como afirma Apple (1995, p. 95-96), nos Estados Unidos, os editores devem levar em conta

[...] os estados que adotam uma política de adoção estadual de livros didáticos. O simples fato de conseguir a inclusão do livro em uma lista dessas pode decidir se esse volume vai dar lucro ou prejuízo. Assim, por exemplo, as vendas na Califórnia ou no Texas podem responder por mais de 20% do total de vendas de um livro em particular [...]. Por causa disso, a redação, edição, promoção e orientação e estratégia gerais dessas produções são dirigidas com bastante frequência a garantir um lugar nas listas de materiais aprovados pelos estados. Uma vez que é isso o que ocorre, o clima político e ideológico desses estados predominantemente sulistas, frequentemente, determina o conteúdo e a forma dos currículos adquiridos através do restante do país.

Em outras palavras, a editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador e acaba por abastecer o mercado nacional com esses produtos, mesmo em estados em que prevalecem outros padrões ideológicos.

Em outros casos, em que

não existe currículo prescrito e/ou controle sobre ele, os textos universalizados homogeneizam a cultura com a qual se encontrarão os escolares, garantindo um conhecimento bastante uniforme em todo o sistema que os consome. (Gimeno Sacristán, 1995, p. 78).

No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. É esse Programa o responsável pelas cifras astronômicas, apresentadas acima. A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável pode-

riam ser escolhidos pelos professores. Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula⁷.

Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiosincrasias dos avaliadores. Silva (2007) examina os trabalhos realizados por diversos profissionais de edição (editor, chefe de arte, etc.) para a produção de livro didático (no caso, de História) no Brasil, comparando-as com os casos do México e da Argentina. Cassiano (2007) examina o mercado latino-americano de livros didáticos e focaliza, em particular, o caso de um grupo espanhol que assumiu o controle de uma editora brasileira. A autora revela os meandros da política internacional, convênios bilaterais, realização de eventos, etc., envolvendo agentes dos governos espanhol e brasileiro, executores de políticas educacionais e personalidades do mundo acadêmico e cultural.

Não basta, porém, que o livro seja aprovado pelos avaliadores; é preciso que seja efetivamente escolhido pelos professores. Como mostra Cassiano (2003), num outro texto, as editoras contam com equipes de divulgadores, que tentam sensibilizar os professores para os produtos que representam. Denúncias de irregularidades nessa atividade de divulgação acabaram levando o governo federal a proibir tais práticas no interior das escolas. Além disso, as editoras de grande porte mantêm nas grandes cidades do país as chamadas “Casas do Professor”, onde os professores podem receber, mediante cadastro, os “exemplares de professor” e demais materiais de divulgação.

Do lado do professor, segundo Cassiano (2003), há descontentamento no modo como se procede à escolha do livro: a direção da escola reserva pouco tempo para a escolha, e esta é feita com base nas resenhas dos avaliadores do PNLD, reunidas no *Guia de Livros Didáticos*, de que cada escola, de modo geral, dispõe apenas de um exemplar. Muitos professores, entrevistados por Cassiano (2003), reclamam que tais

resenhas não permitem avaliar efetivamente o livro; é com o “livro em mãos” que se pode perceber se ele “funciona” ou não nas aulas.

No final desse processo, o que os professores

7. Sampaio e Carvalho (2010, p. 49), autores de livros didáticos, apontam para vários erros constatados na avaliação do PNLD e defendem que se instituíam “mecanismos de controle externo da avaliação”.

(e os alunos) fazem com essa mercadoria? Uma posição prevalente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os professores, que recorriam a ele como “muletas”. Nessa declaração de princípios, dispensava-se mencionar algum livro em particular e, muito menos, examinar o seu uso efetivo. Mas, como sempre adverte Chartier (1990), uma coisa é a ortodoxia que o editor e o autor pretendem impor à leitura de sua obra; outra é a liberdade de apropriação de que dispõe o leitor. De fato, pesquisas que enfrentaram a difícil tarefa de verificar as modalidades de uso do livro didático na sala de aula constataram que os professores recorrem a livros didáticos por motivos os mais diversos, até inimagináveis⁸. Aqui, como em toda investigação acadêmica, o apriorismo deve ser repudiado.

“À primeira vista”, dizia Marx (1996, p. 87), “a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas”. No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem. Saco de batata, refrigerante, serviço odontológico, automóvel, passagem aérea, livro didático, camiseta, eletrodomésticos, livro de Marx, de Adorno, de Hayek ou de pornografia, chácara, filme, ingresso para um concerto de Beethoven ou Berg, caneta, porta-retrato, tudo, tudo que possa ser vendido e comprado, tudo é esse ser-para-o-lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista.

Marx (1996, p. 198) esclarece o caráter fetichista da mercadoria:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso,

8. Citam-se, entre outros, os trabalhos de Araújo (2001), Damaceno-Reis (2006) e Prado (2004).

também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais.

É possível, no entanto, examinar a produção capitalista do ponto de vista do valor de uso, aquilo que resulta do trabalho concreto e efetivo, de práticas as mais diversas, de pessoas reais (e não meros detentores da força de trabalho abstratamente considerada). No caso específico do livro didático, como se viu, ele envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar as mais óbvias. A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. A mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas, e, “pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”, sejam “do estômago ou da fantasia” (Marx, 1996, p. 165).

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialético do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

ARAÚJO, L. T. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ÁTICA. *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

BUISSON, F. (Ed.) *Dictionnaire de pédagogie e d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1887-1888.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro em 2009*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro / SNEL / FIPE, [2010?]. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/telas/cbl/downloads.aspx>>. Acesso em: jan. 2012.

CASSIANO, C. C. F. *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Algés: Difel, 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M-Me. Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Éducation*, Paris, n. 74, p. 5-38, maio 1997.

CHOPPIN, A. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

DAMACENO-REIS, Â. M. *O uso do livro didático de Língua Portuguesa por professores do ensino fundamental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DARNTON, R. *O Iluminismo como negócio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE. Disponível em: <<http://artfl-project.uchicago.edu/>>. Acesso em: jan. 2012.

DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FEBVRE, L.; MARTIN, H-J. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Unesp, 1992.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUEZ, J.; BEAS MIRANDA, M. (Comp.) *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, 1995. p. 75-130.

GREAVES L. C. La búsqueda de la modernidad. In: TANK DE ESTRADA, D. (Coord.) *La educación en México*. México, D.F.: El Colégio de México, 2010. p. 188-216.

JOHNSEN, E. B. *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

- JULIA, D. Livres de classe et usages pédagogiques. In: CHARTIER, R.; MARTIN, H.-J. (Dir.). *Histoire de l'édition française. Le livre triomphant. 1660-1830*. Paris: Fayard / Dercel de la Librairie, 1990. p. 615-656. v. 2.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996 [1867].
- MOLLIER, J.-Y. *Louis Hachette (1800-1864). Lefondateur d'un empire*. Paris: Fayard, 1999.
- MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, J. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-200.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PETRUCCI, A. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- PINTO, L. M. S. *Diccionario da lingua brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.
- PRADO, E. M. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: ESCOLANO BENITO, A. (Dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- RAZZINI, M. P. G. São Paulo: cidade dos livros escolares. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Org.). *Impressos no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Unesp, 2010. p. 101-120.
- SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. *Com a palavra, o autor: Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*. São Paulo: Sarandí, 2010.
- SILVA, V. R. *Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- THOMAS, M. Introdução. In: FEBVRE, L.; MARTIN, H.-J. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Unesp, 1992. p. 21-41.
- VILLALTA, L. C. A censura, a circulação e a posse de romances na América portuguesa (1722-1822). In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 161-181.

Recebido em 29 de março de 2012 e aprovado em 11 de maio de 2012.