

## As relações sociais entre Estado e autores na produção de livros didáticos<sup>1</sup>

### RESUMO

Observando-se em que medida os princípios de valorização da história dos afro-brasileiros, enunciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), são veiculados em livros didáticos de História (8º ano), analisa-se as relações sociais legitimadas pelas coleções e a natureza da mudança do discurso produzido no Estado. Para tanto, a teoria de Basil Bernstein é utilizada. Os resultados indicam que os princípios veiculados nos livros não correspondem aos enunciados na LDB e nas DCNERERs, evidenciando-se (1) o elevado grau de recontextualização dos princípios oficiais e em direção oposta à valorização da história dos afro-brasileiros, (2) os relativos espaço e autonomia a nível de produção de textos didáticos dos quais os autores gozam, e (3) a relação entre formação acadêmica dos autores e o conteúdo que produziram.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações Sociais. Livro Didático. Afro-Brasileiros.

**Manoel Ayusso Martins**

[manoel.a.martins@unesp.br](mailto:manoel.a.martins@unesp.br)

<https://orcid.org/0000-0001-5254-346X>

Secretaria da Educação, Franca, São Paulo, Brasil

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está preocupado com a relação entre textos oficiais e textos didáticos (livros didáticos de História), considerando-se a relevância destes últimos dentro e fora da sala de aula, e como objeto da teorização em educação (BITTENCOURT, 1993; DI GIORGI, 2014; FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987). Os textos oficiais, produzidos no Estado, são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir das alterações que sofreu com a aprovação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER), instituídas a partir da Lei 10.639/03 em movimento no Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC). A LDB, em seu Artigo 26, § 4º, dispõe sobre a necessidade de o ensino contemplar as “[...] contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.” (BRASIL, 1996); e as DCNERER objetivam o reconhecimento e valorização da “identidade, história e cultura dos afro-brasileiros”, ressaltando-se seu “jeito próprio de ser, viver e pensar” (MEC, 2004, p. 11-12). A seguinte problemática, então, orientou a análise: em que medida livros didáticos de História veiculam os princípios oficiais de valorização da história dos afro-brasileiros enunciados pela LDB e pelas DCNERER?

Os estudos sobre o tema têm se preocupado com as representações dos negros no livro didático; com a detecção de estereótipos e distorções; com os impactos para educação de negros e negras na escola, incluindo-se a construção de identidades e a reprodução de padrões de dominação, violência e exclusão, como racismo; com a construção de currículos e ambientes educacionais multiculturais; também, preocupam-se em verificar se livros didáticos têm atendido às exigências do Estado quanto aos princípios oficiais de valorização da história dos afro-brasileiros nas DCNERER (ANTUNES; NOGUEIRA, 2018; MULLER, 2015, 2018; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; ROZA, 2015; SILVA, 2005; MOREIRA, 2001, 2020; SANTOMÉ, 1995; CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001). Apesar de fundamentais, não são estas as perspectivas centrais no trabalho. Por isso, discussões mais aprofundadas a partir de conceitos emprestados da teorização em relações raciais na educação e multiculturalismo e educação não foram mobilizadas. Entende-se que a literatura já tem oferecido bastantes evidências e contribuições sólidas nesta direção.

Opta-se pela teoria de Basil Bernstein (1996, 2003; BERNSTEIN; DÍAZ, 1985), dando continuidade às perspectivas mobilizadas por Botelho, Borges e Morais ([2002]). O interesse volta-se, portanto, mais ao porque os princípios oficiais são ou não veiculados nos textos didáticos, e menos ao seu conteúdo subjacente (o que é veiculado) e seus impactos em termos de problemas de ordem étnica e racial. Esta abordagem permite que os textos didáticos sejam pesquisados como resultantes e legitimadores de relações de poder (quem pode falar, o que se pode falar), e não como algo dado, construído “no vazio”, ou mesmo como um mero reduto de textos oficiais; em decorrência, permite que os autores dos textos didáticos sejam considerados não como meros implementadores de textos oficiais, como se fossem territórios neutros, mas sim como operacionalizadores destes textos, podendo lhes conferir novos sentidos e significados a partir de sua agência;

e permite, principalmente, que se possa estabelecer a relação entre os constrangimentos impostos pelo discurso oficial, a natureza da mudança deste discurso, e o poder de agência dos adquirentes (autores) diante deste discurso. Trata-se, então, de direcionar a atenção às categorias, posições e interações e comunicação responsáveis pela produção dos textos didáticos.

Entende-se que uma análise preocupada com os princípios veiculados em livros didáticos deve preocupar-se também com suas relações sociais geradoras. Objetiva-se identificar (a) as informações veiculadas nos livros sobre a história dos negros no Brasil. Os resultados, analisados a partir do referencial teórico mobilizado, indicarão se os autores desfrutaram de autonomia para produzir as informações veiculadas, discutindo-se sua ação ideológica na produção de textos didáticos de História em relação à influência e controle exercidos pelo Estado. Indicarão, também, a natureza da mudança do discurso produzido no Estado (grau e direção) a partir da ação ideológica dos autores. Em termos de análise de política (BALL, 1994), estes elementos permitem a discussão dos limites e circunstâncias da implementação de políticas educacionais.

A razão sociológica da análise é, então, enfatizada, ao passo que há a preocupação fundamentalmente com posições de poder na produção do discurso pedagógico e com o potencial de mudança e conservação do discurso produzido no Estado enquanto indicativo do controle social e da autonomia da educação. Afinal, como destaca Bernstein (1975), as diferenças no interior da e as mudanças da organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional devem compor uma área majoritária do interesse sociológico. Na seção 2 (conceitos), será apresentado referencial teórico adotado, considerando-se problema e objetivos delimitados. Na seção 3 (metodologia), serão apresentados os procedimentos referentes à seleção das fontes e levantamento de dados. Na seção 4 (resultados e discussão), os dados serão matematizados, descritos e analisados à luz do referencial mobilizado. Por fim, na seção 5 (conclusões), serão colocados alguns dos principais questionamentos e reflexões emergentes da análise.

## CONCEITOS

Serão utilizados os conceitos de discurso pedagógico, classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 1996, BERNSTEIN; DÍAZ, 1985). Para Bernstein, o discurso pedagógico é um conjunto de regras e princípios que regulam textos, relações sociais e contextos em diferentes níveis da educação.

O discurso pedagógico pode ser ilustrado através de um modelo, no qual o Estado exerce influência sobre o campo de recontextualização oficial (CRO), onde se localizam agências e ministérios (Ministério da Educação), e onde se produz o discurso pedagógico oficial (DPO – diretrizes curriculares, princípios educacionais oficiais). Já os autores exercem influência sobre o campo de recontextualização pedagógica (CRP), onde se localizam agências como editoras, jornais, instituições de ensino superior, fundações de pesquisa, etc., e onde se produz o discurso pedagógico de reprodução (DPR). Ambos os campos recontextualizadores (CRO e CRP) integram o contexto recontextualizador.

O discurso pedagógico (nomeadamente o DPO, sob influência do Estado) é visto como transmissor dos princípios dominantes da sociedade, direcionados à educação em geral (discurso regulador geral – DRG), sendo modificado conforme influência dos campos recontextualizadores e do conjunto de relações que abrigam. Assim, na medida em que é deslocado, está sujeito às ressignificações constrangidas por órgãos, tanto no CRO quanto no CRP. Estes são influenciados pelos campos da economia e do controle simbólico e responsáveis pela delimitação de *o quê* e de *como* do discurso pedagógico. O primeiro refere-se aos conteúdos, competências e relações a serem transmitidos, e o segundo refere-se às formas de transmissão. Quando colocado em movimento no campo de reprodução – onde se localizam os distintos níveis do sistema educacional (secretarias de educação, escolas) –, o discurso é recontextualizado, a partir dos distintos contextos escolar e familiar (campo de recontextualização primária).

Bernstein (1996, p. 276) destaca que “[...] a regulação do discurso pedagógico oficial depende da autonomia relativa dos campos recontextualizadores pedagógicos.” Ou seja, estes podem atuar independentemente do Estado. Assim, discurso, práticas e contextos do sistema educacional e das escolas são uma função dos conflitos entre CRO e CRP e da relativa autonomia deste último (em que medida consegue exercer alguma influência sobre o discurso e práticas pedagógicos independentemente do Estado).

Considerando-se o objeto deste estudo, os elementos do modelo que se aplicam referem-se às regras recontextualizadoras (transmissão-aquisição) do discurso pedagógico, no contexto recontextualizador (CRO e CRP). O Estado (CRO) apresenta-se como categoria superior (transmissora do discurso pedagógico), os autores (CRP) como categoria inferior (adquirente do discurso pedagógico), e os livros didáticos de História como discurso pedagógico recontextualizado que transmite o DRG (princípios enunciados pela LDB) e o DPO (princípios enunciados pelas DCNERERs).

Um dos principais aspectos para o qual o modelo chama atenção é o potencial de mudança do discurso pedagógico, dependendo do grau de recontextualização ao qual é submetido. Há um dinamismo intrínseco à ordem subjacente à produção e reprodução do discurso, e este dinamismo viabiliza mudanças e transformações em maior ou menor grau. Pensa-se, aqui, a referida ordem como um conjunto de relações e práticas sociais caracterizadas, respectivamente, pelos conceitos de classificação (C) e enquadramento (E). O primeiro descreve relações de poder, a posição que diferentes categorias ocupam na divisão social do trabalho, a natureza de seu isolamento e especialização. Quando se pensa na existência de fronteiras entre as categorias, pensa-se no exercício de poder, havendo, então, espaço para condições de hierarquia e primazia (disputas e influências na produção do discurso pedagógico). A classificação pode ser descrita como forte ou fraca: no primeiro caso, as categorias são visivelmente isoladas, verificando-se fronteiras rígidas, o que confere a cada uma voz, estatuto e poder específicos. No segundo caso, as fronteiras são menos detectáveis e rígidas<sup>2</sup>. Já o enquadramento descreve as relações de controle existentes nas relações sociais de comunicação entre as diferentes categorias, a natureza de seu relacionamento, interações e realizações. Também, pode ser descrito como forte ou fraco: no primeiro caso, a categoria superior detém o

controle; e no segundo caso, a categoria inferior o detém. Desta forma, os graus de classificação e enquadramento influenciam diretamente a recontextualização do discurso pedagógico, determinando a natureza da mudança do DRG e DPO, e por isso são sintomas das relações de poder na educação, revelando quem preenche os espaços pedagógicos existentes nas relações sociais (BERNSTEIN, 1996; BOTELHO; BORGES; MORAIS, [2002]).

Parte-se do pressuposto de que as relações sociais de comunicação entre Estado – autores são regidas por uma forte classificação, já que há entre as duas categorias diferenças de estatuto e margem para disputa na construção do discurso pedagógico; e um fraco enquadramento, já que aos autores é garantida a condição de autoria na produção de livros didáticos de História e a possibilidade, portanto, de recontextualizar o DRG e o DPO. A análise dos livros didáticos de História indica (1) se houve o usufruto ou não por parte dos autores do controle para recontextualizar o discurso produzido no Estado. E, no caso de ter havido, indica também (2) a natureza da mudança ocorrida (grau e direção da recontextualização) no referido discurso, quando deslocado ao CRP, sendo por este influenciado.

Entende-se que, no conteúdo escrito<sup>3</sup> dos documentos, constam informações, referentes à história dos negros no Brasil, mais ou menos próximas ao DRG e DPO; considerando-se a condição dos autores em produzir as referidas informações.

## **METODOLOGIA**

Foram escolhidas as coleções Nova História Crítica (SCHMIDT, 2005)<sup>4</sup>, Projeto Araribá História (APOLINÁRIO, 2014)<sup>5</sup> e História Sociedade & Cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2017)<sup>6</sup>. As três referem-se à 7ª série/8º ano do período escolar, momento em que o estudo de africanidades se mostra bastante visível. Sua seleção seguiu fundamentalmente dois critérios: relevância da coleção e formação acadêmica de seus autores. Em relação à primeira questão, foram consideradas as informações enviadas pelo Ministério da Educação sobre os livros didáticos de História mais escolhidos pelas escolas brasileiras (MEC, 2018). Assim, foi possível optar por aqueles de maior tiragem. Em relação à segunda questão, entende-se que os elementos referentes à formação acadêmica dos autores ajudariam a compreender sua ação ideológica e sua agência sobre o discurso pedagógico, observando-se as possíveis relações entre sua formação e as informações veiculadas nas coleções.

Foram distribuídas às escolas 824.992 unidades do LD1, tendo sido gasto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) um valor total de R\$ 5.222.199,36. Quanto ao LD2, foram distribuídas 684.412 unidades, tendo sido gasto um valor total de R\$ 4.633.469,24. E, por fim, em relação ao LD3, foram distribuídas 831.760 unidades, tendo sido gasto um valor total de R\$ 7.394.346,40 (MEC, 2018).

No que diz respeito à formação acadêmica, foram feitos levantamentos na plataforma tradicional do Google e no Currículo Lattes. Mário Furley Schmidt,

autor do LD1, não possui graduação em História, ou em qualquer outra área, comprovada. Fato curioso, inclusive, refere-se às polêmicas, há cerca de uma década atrás, sobre seu “sumiço” após exigências feitas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referentes à titulação de autores de livros didáticos comprados pelo Estado (FERNANDES, 2007). Os autores do LD2 (autoria coletiva) são graduados em História e mestres em História ou Educação. E Alfredo Boulos Júnior, autor do LD3, é doutor em Educação, com pesquisa em relações raciais na educação.

Em relação aos procedimentos realizados, o trabalho é amparado por uma metodologia mista, na qual coexistem aspectos quantitativos e qualitativos. As porcentagens foram utilizadas como norte para uma análise orientada pelos conceitos apresentados. O tema, utilizado como unidade de análise, corresponde ao conteúdo escrito dos livros didáticos, portanto, à “fala do autor”, tendo sido selecionadas todas e quaisquer menções e referências feitas à história dos negros no Brasil. Primeiramente, os temas foram sistematizados e organizados em categorias iniciais, a partir de seus elementos constituintes em comum. Em seguida, estas categorias iniciais foram agrupadas em categorias mais amplas e representativas, denominadas molares (FRANCO, 2005; BARDIN, 1977). A *frequência das categorias molares*, em cada coleção, foi calculada em função da quantidade de vezes que todas as categorias iniciais apareceram e da quantidade de vezes que as categorias iniciais correspondentes às categorias molares apareceram.

As coleções foram analisadas individualmente, considerando-se a mensagem global disciplinar, ignorando-se, portanto, suas especificidades internas (tópicos, divisões, unidades, etc.). Ao todo foram organizados quatro quadros. O Quadro 1 descreve a frequência das categorias molares do LD1. O Quadro 2 descreve a frequência das categorias molares do LD2. O Quadro 3 descreve a frequência das categorias molares do LD3. E, por fim, o Quadro 4 compara as frequências das categorias molares dos LD 1, 2 e 3, destacando-se sua relação com a formação acadêmica dos respectivos autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o LD1:

As categorias iniciais emergentes são: 1. Negros como escravizados e ex-escravizados. 2. Conflitos entre abolicionistas e escravistas. 3. Contexto nacional caracterizado pela escravidão. 4. Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados. 5. Resquícios da escravização nos negros. 6. Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira. 7. Valorização de particularidades culturais dos negros no Brasil. 8. Negros em funções sociais relevantes. 9. Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados. 10. Integração entre diferentes grupos étnicos. 11. Racismo no Brasil. As categorias iniciais 1, 2, 3, 4, 5 e 6 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada a posições de inferioridade* (CM1). As categorias iniciais 7, 8 e 9 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada à sua produção cultural* (CM2). E as categorias iniciais 10

e 11 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada às relações sociais entre negros e brancos* (CM3).

**Quadro 1** - Frequência das categorias molares do LD1

Categorias molares	Frequência
CM1	75,7%
CM2	13,5%
CM3	10,6%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da análise de Schmidt (2005).

Foi possível verificar que os negros e sua história no Brasil são associados de forma predominante a posições de inferioridade, nomeadamente a escravidão (75,7%). Isto significa dizer que parcela significativa da coleção os representa como sujeito dominado, cujo patrimônio é pensado em função da condição de escravizado e ex-escravizado. Simultaneamente, em frequência consideravelmente menor, são posicionados enquanto produtores culturais (13,5%), sendo sua história relacionada aos saberes e conhecimentos que produzem e às suas formas de *pensar o* e *estar no* mundo. E, por fim, em frequência ainda menor, os negros são posicionados em um quadro mais amplo de relações sociais entre negros e brancos (10,6%), discorrendo-se sobre os fenômenos resultantes de uma constituição étnica plural no Brasil, a exemplo do racismo.

Sobre o LD2:

As categorias iniciais emergentes são: 1. África como extensão das relações e interesses políticos e econômicos no Brasil. 2. Negros como escravizados e ex-escravizados. 3. Negros em situações sociais desfavorecidas. 4. Contexto nacional caracterizado pela escravidão. 5. Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados. 6. Conflitos entre abolicionistas e escravistas. 7. Resquícios da escravização nos negros. 8. Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira. 9. Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência na sociedade brasileira. 10. Valorização de particularidades culturais dos negros no Brasil. 11. Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados. 12. Negros em funções sociais relevantes. 13. Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros. 14. Integração entre diferentes grupos étnicos. 15. Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos. 16. Racismo no Brasil. 17. Ações do Estado voltadas ao combate do racismo. As categorias iniciais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada a posições de inferioridade* (CM1). As categorias iniciais 10, 11, 12 e 13 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada à sua produção cultural* (CM2). E as categorias iniciais 14, 15, 16 e 17 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada às relações sociais entre negros e brancos* (CM3).

**Quadro 2** - Frequência das categorias molares do LD2

Categorias molares	Frequência
CM1	72,8%
CM2	18,6%
CM3	8,4%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da análise de Apolinário (2014).

Da mesma forma que no LD1, no LD2, os negros e sua história também são predominantemente associados a posições de inferioridade e dominação (72,8%). Assim, as representações mais comuns os constroem enquanto sujeito escravizado, pobre e/ou marginalizado. Em frequência menor, são posicionados enquanto produtores culturais (18,6%), de modo que sua história no Brasil é relacionada aos seus saberes e formas de se relacionar com o mundo. E, por fim, são posicionados em um quadro mais amplo de relações sociais entre negros e brancos (8,4%), abordando-se questões como o racismo e a consequente necessidade da formulação de ações afirmativas no âmbito da educação, saúde, trabalho, etc.

Sobre o LD3:

As categorias iniciais emergentes são: 1. Descaracterização identitária dos negros escravizados. 2. Escravidão na África como extensão do contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil. 3. Negros como escravizados e ex-escravizados. 4. África como extensão de relações e interesses políticos e econômicos no Brasil. 5. Violência praticada contra os negros escravizados e ex-escravizados. 6. Contexto nacional caracterizado pela escravidão. 7. Negros em situações sociais desfavorecidas. 8. Conflitos entre abolicionistas e escravistas. 9. Participação ativa do movimento abolicionista na sociedade brasileira. 10. Resquícios da escravização nos negros. 11. Contexto internacional caracterizado pelo tráfico de escravos e sua influência no Brasil. 12. Negros em funções sociais relevantes. 13. Descendentes de quilombolas como mantenedores de saberes ancestrais negros. 14. Valorização de particularidades culturais dos negros no Brasil. 15. Resistência dos negros escravizados e ex-escravizados. 16. Resistência dos escravizados e ex-escravizados como produtora de saberes negros no Brasil. 17. Movimento negro como elemento de combate ao racismo no Brasil. 18. Negros como protagonistas do movimento abolicionista. 19. Relevância de tradições e saberes ancestrais negros no Brasil atualmente. 20. Integração entre diferentes grupos étnicos. 21. Racismo no Brasil. 22. Hierarquias sociais descritas a partir das relações sociais entre negros e brancos. As categorias iniciais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada a posições de inferioridade* (CM1). As categorias iniciais 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada à sua produção cultural* (CM2). E as categorias iniciais 20, 21 e 22 foram agrupadas na categoria molar *História dos negros no Brasil associada às relações sociais entre negros e brancos* (CM3).



**Quadro 3 - Frequência das categorias molares do LD3**

Categorias molares	Frequência
CM1	50,3%
CM2	39%
CM3	10,6%

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da análise de Boulos Júnior (2017).

No LD3, há diferenças visíveis em relação ao LD1 e LD2, conforme as porcentagens apontam. No entanto, os negros ainda são associados de forma majoritária a posições de inferioridade e dominação (50,3%), sendo sua história representada em contextos de escravização, marginalização e pobreza. Em frequência próxima (e isto caracteriza a diferença entre LD1, 2 e 3), são posicionados enquanto produtores culturais (39%), e seu patrimônio é relacionado às suas formas de existir gestadas a partir de suas experiências e tradições no Brasil, em estreita relação com o continente africano. E, por fim, em frequência consideravelmente menor (10,6%), são pensados em um quadro mais amplo de relações sociais entre negros e brancos, discutindo-se fenômenos decorrentes de uma constituição étnica plural no Brasil, como o racismo.

**Quadro 4 - Comparação entre coleções e formação acadêmica dos autores**

Coleções	Categorias molares	Formação acadêmica do(s) autor(es)
LD1	CM1: 75,7% CM2: 13,5% CM3: 10,6%	Sem graduação comprovada
LD2	CM1: 72,8% CM2: 18,6% CM3: 8,4%	Graduados em História e mestres em História ou Educação
LD3	CM1: 50,3% CM2: 39% CM3: 10,6%	Doutor em Educação

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da análise de Apolinário (2014), Boulos Júnior (2017) e Schmidt (2005).

É possível perceber que o LD1, cujo autor não possui graduação comprovada, é aquele no qual a CM1 demonstra-se mais presente (75,7%), e a CM2 menos (13,5%). Segue-se o LD2, cujos autores são graduados em História e mestres em História ou Educação, no qual a CM1 demonstra-se 72,8% presente, e a CM2, 18,6% presente. Por fim, o LD3, cujo autor é doutor em Educação, é aquele no qual a CM1 demonstra-se menos presente (50,3%), e a CM2 mais (39%). A CM3 se mantém quase igual nos LD1, 2 e 3. Há uma preocupação explícita, inclusive declarada pelos pareceristas do Guia de Avaliação do PNLD 2017 (MEC, 2016), do autor do LD3 com a história dos africanos e afro-brasileiros.

A partir destes dados, entende-se que os princípios sobre a história dos negros no Brasil, veiculados pelos livros didáticos de História, não correspondem aos princípios oficiais veiculados pela LDB e pelas DCNERERs. Isto significa que os autores usufruem do controle social para gerar as informações das coleções, e que, portanto, não há reprodução dos princípios dominantes da educação brasileira (DRG) e influência significativa do Estado a nível de produção de textos didáticos

em editoras (CRP). Deste modo, é possível confirmar o fraco enquadramento existente nas relações sociais entre Estado – autores. Tal realidade garante aos autores espaço e autonomia para mobilizarem opções diversas no que diz respeito às informações veiculadas, o que determina a natureza da mudança (grau e direção da recontextualização) do DRG e do DPO. E desta forma, considerando-se que o discurso produzido no CRP escapa ao controle do Estado, estas informações veiculadas nos livros didáticos de História podem estar vinculadas a um conjunto de fatores ligados às concepções de mundo dos autores, seus valores, influências profissionais, etc.

Nesta direção, direciona-se a atenção para a relação entre formação acadêmica e conteúdo produzido. No que diz respeito aos LD1 e 2, entende-se haver relação, apesar de não tão visível ou significativa. Ambos apresentam dados bastante semelhantes referentes à forma como representam a história dos negros no Brasil, mas divergentes referentes aos seus respectivos autores. No entanto, no LD2, cujos autores são graduados e mestres, em comparação ao LD1, cujo autor não possui graduação comprovada, há um alargamento dos princípios ligados à produção cultural negra e uma redução dos princípios ligados a posições de inferioridade, o que constitui maior proximidade com os princípios oficiais. E este alargamento é ainda mais expressivo no que diz respeito ao LD3, cujo autor é doutor em educação, com pesquisa nas relações raciais na educação. No caso do LD3, entende-se ter havido uma influência mais significativa da formação acadêmica no conteúdo produzido. Apesar de os princípios ligados a posições de inferioridade e dominação ainda serem predominantes ante os demais, os dados indicam uma notória atenção do autor à questão dos negros, demonstrando uma tentativa visível de representar sua história no Brasil sob óticas alternativas àquelas anteriores observadas. Portanto, apesar de os princípios oficiais direcionados à educação em geral não serem predominantes no LD3, a formação acadêmica (inserção no campo, proximidade com tema e teorias, etc.) de seu autor permite com que seja aquele que mais os enuncia.

Sobre a natureza da mudança do discurso produzido no Estado (DRG e DPO), pode-se concluir que há um elevado nível de mudança nos três LDs analisados, guardadas as devidas singularidades, o que implica uma lacuna entre os princípios oficiais e os princípios veiculados nos textos didáticos. A inexistência da reprodução do DRG, a nível de produção de livros didáticos (CRP), demonstra que estes continuam a distribuir valores já ultrapassados pela sociedade brasileira em termos legais e oficiais. Em termos de comparação, o LD1 é aquele cujo grau de recontextualização se mostra mais visível (maior distanciamento dos princípios oficiais); e o LD3, mesmo também se distanciando dos princípios dominantes sobre a história dos negros direcionados à educação, é o que mais os enuncia graças à formação acadêmica de seu autor.

Considerando-se que o grau de enquadramento determina a natureza da mudança/recontextualização do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), entende-se que quanto mais próximo o autor dos livros didáticos está da linguagem acadêmica, mais forte se torna o enquadramento (Estado – autores), já que há uma tendência maior do DRG e DPO serem reproduzidos no CRP, enfraquecendo a autonomia dos autores, fortalecendo o controle do Estado sobre as informações produzidas nos didáticos, e reduzindo o potencial de mudança do

discurso oficial da educação brasileira na condição de textos didáticos. Em termos de análise de política (BALL, 1994), conclui-se que o fortalecimento do enquadramento através do acesso dos autores à linguagem acadêmica constitui um terreno mais fértil à implementação de políticas educacionais em editoras, já que os constrangimentos impostos pelo discurso oficial se mostram menos propensos à mudança e contestação. Pode-se dizer, então, que a primazia do Estado e a condição de agência dos autores na construção do discurso pedagógico em editoras estão intimamente ligadas à proximidade dos autores com a linguagem acadêmica (quanto mais próximo, menor o poder de agência dos autores sobre o discurso pedagógico em relação ao Estado).

Bernstein (1996, p. 283) lembra que:

[...] o grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o discurso pedagógico reproduzido nas escolas, essencialmente através do treinamento inicial e em serviço dos professores e através dos livros, didáticos ou não, que vêm do campo recontextualizador pedagógico. Entretanto, um controle mais direto sobre as escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos.

Conclui-se que há autonomia dos autores na construção curricular em editoras, o que determina sua influência sobre os textos transmitidos e adquiridos nas relações sociais da prática pedagógica/comunicação nas escolas e salas de aula. Isto significa que o Estado não controla as informações sobre a história dos negros no Brasil veiculadas nas escolas, apesar de suas tentativas (Lei 10.639/03 e DCNERER), e que estas informações são geradas independentemente de agências como o Ministério da Educação e suas subagências, estando sob influência dos interesses predominantes no CRP. E como foi demonstrado, a proximidade dos autores com a linguagem acadêmica torna mais viável este controle. Diante destes apontamentos, deve-se questionar o alcance e deficiência de políticas educacionais fundadas em recortes étnicos, como a Lei 10.639/03 e seu texto curricular (DCNERER). Sobre estes questionamentos, sugere-se Fry et al (2007).

## CONCLUSÕES

Os autores de livros didáticos gozam de relativos isolamento e autonomia em relação ao Estado. Isto significa que, no processo de produção de textos didáticos, são os autores que preenchem os espaços e lacunas gerados pela recontextualização dos textos oficiais, e não o Estado, revelando, assim, a configuração das relações de poder na construção do discurso pedagógico neste nível (editoras). Em detrimento dos constrangimentos impostos pelo discurso oficial, os autores podem, portanto, ser considerados agentes deste discurso, modificando-o, contestando-o. Ainda, visualizou-se que a configuração destas relações de poder está ligada à formação acadêmica dos autores: quanto mais próximos da linguagem acadêmica estão os autores, menor o grau de mudança do discurso produzido no Estado, e maior o controle deste último sobre as informações veiculadas.

Diante disto, há um grande questionamento que deve ser trazido à baila: por que os autores, que podem imprimir suas marcas de autoria nos textos, continuam a produzir informações que consolidam representações pejorativas e a anulação de saberes e produção cultural negros no conhecimento escolar (GOMES, 2012; MOREIRA, 2020)? Considerando-se a autonomia e o espaço dos quais gozam, os autores devem incontestavelmente repensar prioridades e estar atentos às reais demandas do ensino básico e às suas funções diante de tais demandas. No entanto, seria ingenuidade pensar que isto depende única e exclusivamente dos autores, já que os livros didáticos estão integrados à “[...] lógica de mercado, que sempre presidiu sua confecção, distribuição e consumo.” (LUCA, 2012, p. 151). Considera-se, assim, os livros didáticos como textos sob o poder de comercialização de editoras (BERNSTEIN, 1996), havendo, então, interesses mercadológicos intrínsecos. Entende-se que o poder do mercado consumidor como definidor de informações veiculadas nos didáticos constitui outra abordagem satisfatória para se pensar as amarras e constrangimentos impostos aos autores. Deve-se considerar a influência, sobre os conteúdos subjacentes dos textos didáticos, dos avanços tecnológicos introduzidos pela informática (processos de concepção e impressão, projetos gráficos, imagens, etc.) e principalmente das equipes de edição, estas últimas tendo tomado o lugar exclusivo ocupado historicamente pelos autores. Estes fatores revelam a condição do livro didático como mercadoria (LUCA, 2012; MUNAKATA, 2012).

Medeiros (2006) apresenta os interesses econômicos e editoriais, indissociáveis, como “sistemas de controle” das informações veiculadas nos didáticos. Considerando-se o caráter de produção horizontal, que se torna responsável pela redução considerável do poder decisório do autor sobre as informações veiculadas, adotado pelas empresas, o mercado torna-se o determinante central na produção de textos didáticos. Realiza-se uma espécie de vigília sobre os conteúdos subjacentes, sempre orientada para atender aos interesses dos consumidores dos textos. A atenção está mais na capacidade dos didáticos de vendagem e aceitação, e menos em sua orientação metodológica e ideológica. Quando esta orientação implica uma redução do poder de venda da coleção, certamente é descartada (MIRANDA; LUCA, 2004).

Portanto, quando se diz que o Estado não controla as informações sobre a história dos negros no Brasil veiculadas nos textos didáticos, e que estas informações são, portanto, geradas independentemente de agências como o Ministério da Educação e suas subagências, estando sob influência dos interesses predominantes no CRP, trata-se de pensar estes interesses predominantes como os próprios interesses mercadológicos das editoras. Estes interesses são influentes no campo recontextualizador pedagógico, e determinam aquilo que é reproduzido nas escolas. Os autores desfrutam de espaço para atuação, recontextualizando o discurso oficial (Estado), mas estão restritos e “amarrados” às circunstâncias e interesses contingentes das editoras (CRP). A formação acadêmica dos autores e os determinantes de mercado constituem dois elementos fundamentais para se pensar as relações de poder neste nível de geração e desenvolvimento curricular.

Entende-se, por fim, que os textos didáticos constituem territórios de reprodução da ideologia do branqueamento (SILVA, 2005). Entende-se também que os pesquisadores interessados em analisar a presença dos negros nos livros

didáticos não devem ignorar a análise dos mecanismos geradores desta “presença”. Os problemas de ordem étnica devem ser pensados e discutidos juntamente as relações sociais, questões ideológicas, mercadológicas e de poder. Um dos caminhos viáveis para isso é através da combinação de conceitos que integram a teorização social crítica e conceitos que integram a teorização social pós-crítica, sugerida por Moreira (2002) na forma de um multiculturalismo crítico.

## The social relations between the State and authors in producing textbooks

### ABSTRACT

The social relations authorised by History textbooks (8th year of schooling) and the changing nature of State discourse are analyzed through checking how the appreciation principles of afro-brazilian history set out in the Law of Directives and Basis for National Education (LDB) and in the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations (DCNERER) have been disseminated in the collections. The theoretical framework used based on the Bernstein's theory. The findings indicate that the principles disseminated in the textbooks depart from those announced in the LDB and DCNERER. It confirms that the official principles were highly recontextualised and in the opposite direction of appreciation of afro-brazilian history, confirms that the authors enjoy relative space and autonomy in their textbooks writing, and, in addition, confirms there is a relation between the authors' academic background and the substance they produced.

**KEYWORDS:** Social Relations. Textbook. Afro-Brazilian.

# Las relaciones sociales entre el Estado e autores en la producción de libros didácticos

## RESUMEN

Observándose en qué medida los principios de valorización de la historia de los afrobrasileños enunciados en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y en las Directrices Curriculares Nacionales para Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (DCNERER) son vehiculizados en libros didácticos de Historia (8º año), se analiza las relaciones sociales legitimadas por las colecciones y la naturaleza de cambio del discurso producido en el Estado. Para ello, se utiliza la teoría de Basil Bernstein. Los resultados indican que los principios vehiculizados en los libros no corresponden a los enunciados en la LDB y en las DCNERER, evidenciando primer lugar, el elevado grado de recontextualización de los principios oficiales y en dirección opuesta a la valorización de la historia de los afrobrasileños; en segundo, el relativo espacio y autonomía de los cuales los autores disfrutaban; en tercero, el nexo entre la formación académica de los autores y el contenido producido.

**PALABRAS CLAVE:** Relaciones Sociales. Libro Didáctico. Afrobrasileños.

## NOTAS

- 1 Dedicar-se o devido agradecimento ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG) pelos comentários e indicações. Também pelas conversas sobre a obra de Basil Bernstein.
- 2 Fronteiras menos detectáveis e rígidas não significam ausência de princípios de poder e de disputas.
- 3 Desconsiderando-se, portanto, imagens e quaisquer ilustrações.
- 4 Livro Didático 1 (LD1).
- 5 Livro Didático 2 (LD2).
- 6 Livro Didático 3 (LD3).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, J. C. L.; NOGUEIRA, C. L. Representações de negros e indígenas nos livros didáticos no contexto das Leis 10.639 e 11.645: mudanças e permanências. **Revista ABPN**, Goiânia, v. 10, n. 1 esp., p. 749-769, maio 2018.
- APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá**: 8º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BERNSTEIN, B.; DÍAZ, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 15, p. 1-41, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BITTENCOURT, C. **O livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BOTELHO, A.; BORGES, C.; MORAIS, A. M. **As imagens dos manuais escolares de ciências: análise dos princípios de igualdade entre homens e mulheres**. [S.l., 2002]. Disponível em:



[http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas\\_com\\_revisao\\_cientifica/2002\\_asimagensdosmanuaiscolares.pdf](http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2002_asimagensdosmanuaiscolares.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade & cidadania**: 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **D.O.U.**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 16 jul. 2017.

CANEN, A.; ARBACHE, A.P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan./jul. 2001.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180464>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FERNANDES, N. O mistério do professor Schimdt. **Época**, São Paulo, n.490, 8 out. 2007. Sociedade. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79463-6014-490,00-O+MISTERIO+DO+PROFESSOR+SCHIMIDT.html>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. R. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, DF: INEP: REDUC, 1987.

FRY, P. et al. **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

LUCA, T. R. O debate em torno dos livros didáticos de história. In: SCHLÜNZEN, E. T. M.; MALATIAN, T. (org.). **Caderno de formação**: formação de professores: didática dos conteúdos. 3. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Univesp, 2012. v. 8. p. 151-158. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46195>. Acesso em: 16 out. 2017.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **D.O.U.**, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 16 jul. 2017.

MEC. **PNLD 2017**: história: ensino fundamental anos finais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MEC. [Sistema Acesso a Informação]. Mensagem recebida por <manoel.amartins@yahoo.com> em 17 abr. 2018.

MEDEIROS, D. H. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. esp., p. 73-92, 2006.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diálogo e práticas pedagógicas. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 30-39, 2020.

MULLER, T. M. P. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

MULLER, T. M. P. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 23, n.3(69), p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

ROZA, L. M. Valorização de personagens negros como conteúdo curricular no livro didático de história. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 123-149, jan./abr. 2015.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SCHMIDT, M. **Nova história crítica**: 7ª série. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 5 mar. 2019.

**Recebido:** 16 set. 2021

**Aprovado:** 17 nov. 2021

**DOI:** 10.3895/rtr.v6n0.14729

**Como Citar:** MARTINS, M. A. As relações sociais entre Estado e autores na produção de livros didáticos **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 6, e2114729, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Manoel Ayusso Martins

manoel.a.martins@unesp.br

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

