



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



HUMBERTO RAFAEL DE ANDRADE SILVA

**ATUAÇÃO DAS LIDERANÇAS DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO NO
PROCESSO DE APROVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E SUA IMPLICAÇÃO NA
MUDANÇA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Recife
2016



HUMBERTO RAFAEL DE ANDRADE SILVA

**ATUAÇÃO DAS LIDERANÇAS DO MOVIMENTO NEGRO
UNIFICADO NO PROCESSO DE APROVAÇÃO DA LEI
10.639/2003 E SUA IMPLICAÇÃO NA MUDANÇA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em História, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em história.

Orientador: Professor Dr. Ricardo de Aguiar Pacheco.

Recife
2016

**ATUAÇÃO DAS LIDERANÇAS DO MOVIMENTO NEGRO
UNIFICADO NO PROCESSO DE APROVAÇÃO DA LEI
10.639/2003 E SUA IMPLICAÇÃO NA MUDANÇA DA
NARRATIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR:

HUMBERTO RAFAEL DE ANDRADE SILVA

Aprovado em 00/00/201x

Prof. Dr. Ricardo de Aguiar Pacheco

Orientador – Programa de Pós-Graduação em História – UFRPE

Prof^a. Dr. Thais Alves Marinho – PUC-GO

(Examinadora externa)

Prof^a. Dr. Maria Emília Vasconcelos dos Santos – UFRPE

(Examinadora interna)

A minha avó Josefa Moreno de Andrade
pelos ensinamentos a respeito da importância da educação, eternas saudades.

A minha mãe, Maria da Conceição Moreno
grande inspiração no trabalho docente desta família de professores da qual eu
integro a terceira geração.

AGRADECIMENTOS

É com muito alívio que começo a escrever estes agradecimentos que marcam o final de uma empreitada tão cheia de altos de baixos que foi esta dissertação. Durante estes dois anos muitas coisas aconteceram e é indispensável agradecer àquelas pessoas, que mesmo com todas estas reviravoltas, permaneceram do meu lado até a chegada a este momento.

Agradeço primeiramente a Deus, meu melhor amigo nesta tão difícil empreitada e que me levantou nas quedas do caminho. Aos meus orixás Oyá Bamillá e Xangó Aganjú cujo axé foi um suporte para que este trabalho chegasse ao fim.

No campo terreno, penso que um dos melhores emissários de Deus neste processo foi a minha mãe, Maria da Conceição Moreno de Andrade, minha confidente e conselheira por toda a vida, e a primeira pessoa que me estimulou a ter amor ao conhecimento. Mãe por ser uma guerreira inabalável da qual eu tenho muito orgulho, professora por amor e vocação, e também meu exemplo, eu te agradeço.

Agradeço a minha avó Josefa Moreno de Andrade, mulher simples e rígida, que me ensinou a importância e a beleza da profissão de professor, profissão que na minha família está na terceira geração, fica minha saudade e gratidão.

Agradeço aos meus amigos, companheiros que levarei no coração por toda a vida Wilson, Erivânia e Rebeca. Vão ficar para sempre em minha memória as nossas conversas bem-humoradas após as aulas e o ombro amigo compartilhado nos momentos difíceis.

Agradeço a meu grande amigo, pastor Emerson Silva, que conheci ainda nos tempos de graduação e ao longo de mais de uma década de amizade me deu bons conselhos que me levaram a completar com êxito essa jornada.

Agradeço meu amigo Thiago da Silva que apesar de hoje estar longe me presenteia sempre com sua alegria de viver em nossas conversas, alegria esta que me deixou forte para que este momento acontecesse. Por ter certeza da sinceridade de suas palavras e de seu apoio eu te agradeço, obrigado meu amigo.

Agradeço ao meu orientador Professor Ricardo de Aguiar Pacheco por todo o seu empenho em me ajudar nesta difícil empreitada. Por todos os sermões e puxões de orelha que me fizeram crescer como professor-pesquisador e como pessoa no processo de facção deste trabalho. Se saio dessa jornada mais maduro, mais consciente dos meus defeitos e do caminho a trilhar isso se deveu a sua orientação, muito obrigado professor.

Agradeço às professoras Thaís Alves Marinho e Maria Emília Vasconcelos Santos pela rigidez das correções, primordiais para a finalização deste trabalho.

Destas vale um agradecimento especial a professora Maria Emília pelas leituras extras do meu trabalho, além de me tranquilizar nos momentos de maior tensão. Avaliamos os bons gestos de uma pessoa não somente pelo seu teor, mas pelo empenho naqueles que vão além de seu próprio benefício, por considerar a assessoria e o aconselhamento neste período gestos dessa monta, eu agradeço.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) por ter me recebido para a realização deste mestrado.

Ki lé nfi oyá pé?
Oyá Tó kolé Owó

(Quem vocês pensam que Oyá é?
A possuidora do axé)

RESUMO

O presente trabalho pretende investigar a contribuição dos militantes do Movimento Negro Unificado Contemporâneo (MNU) para a aprovação da lei 10.639/2003 que prevê a obrigatoriedade do ensino de história afrobrasileira e africana nos estabelecimentos de ensino brasileiros, e de que forma a mesma repercutiu nos Livros Didáticos de História. O livro didático foi escolhido em razão de ser o suporte mais utilizado nas salas de aula brasileiras pelos professores e alunos. A narrativa deste texto didático é difundida de forma massiva no processo educativo de crianças e jovens. Esta é submetida ainda ao crivo estatal e procura ser o espelho do currículo instituído pelo próprio estado. Foi feita uma retomada do ponto de vista historiográfico desde os primeiros projetos de lei que previam o ensino de história afrobrasileira e africana no contexto pós redemocratização até a aprovação da lei 10.639/2003 no início do século XXI. Neste processo, procuramos dar visibilidade aos atores que participaram do processo de construção dos projetos de mesmo gênero que antecederam a lei, assim como do projeto final. As principais fontes de pesquisa utilizadas foram os sites do Senado Federal e da Câmara dos Deputados para consulta dos projetos de lei, além de biografias dos militantes do MNU, artigos acadêmicos, dissertações e teses. A atuação do Movimento Negro Unificado e de seus militantes no processo de aprovação de uma lei final possui uma competência fundamentalmente educativa e de repercussão prática, uma vez que o mesmo, a partir da demanda pela lei assim como outras pautas que pretendiam o combate ao preconceito, é responsável pela contínua eliminação do preconceito em nossa sociedade.

Palavras Chave: Lei 10.639/2003. Movimento Negro Unificado. Livro Didático de História.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the contribution of the activists from the contemporary Unified Black Movement (“Movimento Unificado Negro”, also known as “MNU”) to the approval of Law 10.639/2003, which provides for the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History in Brazilian public school institutions, as well as how this law has affected History textbooks. The textbook was chosen because it is the most used artifact by students and teachers in Brazilian classrooms; whose narrative is massively diffused in childhood and teenage educational process, its content constantly undergoes the state’s scrutiny, and it seeks to be the curriculum’s mirror instituted by the State itself. A historiographical review is made in this work regarding since the first bills that provided for the teaching of African and Afro-Brazilian History within the post re-democratization context, until the approval of Law 10.639/2003 at the beginning of the 21st century. In this process, we sought to give visibility to the actors who joined the process of building up projects in the same area that preceded the law, as well as the final project itself. The main research sources used were the National Plenary websites to check the bills, besides the MNU activists’ biographies, academic articles, dissertations and theses. The action of the Unified Black Movement and its activists in the process of a law’s approval has a fundamentally educational competence and also a practical repercussion, once this act, from the law’s demand as well as other guidelines that intended to combat prejudice, is responsible for the continued elimination of prejudice in our society.

Key words: Law 10.639/2003; Unified Black Movement; History Textbooks.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos

ABRELIVROS - Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares

ACZ - Associação Cultural Zumbi

ASSEAF - Associação dos Ex-alunos da Funabem

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CALDEME – Campanha do Livro Didático e Materiais de Ensino

CCJ – Comissão de Constituição e Justiça

CEA - Centro de Estudos Africanos

CEAA - Centro de Estudos Afro-Asiáticos

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais

CEAP – Centro de Articulação das Populações Marginalizadas

CEBA - Centro de Estudos Brasil-África

CEC – Comissão de Educação e Cultura

CECAN - Centro de Cultura e Arte Negra

CECD – Comissão de Educação, Cultura e Desporto

CF – Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNIRC - Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra

CNLD – Campanha Nacional do Livro Didático

CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo

CNME – Campanha Nacional do Material de Ensino

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Didático

CPDCN – Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DGIE - Direção Geral de Investigações Especiais

DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda

DNE – Departamento Nacional de Ensino

DOPS - Departamento de Ordem Pública e Social

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EMC – Educação Moral e Cívica

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FBI - Federal Bureau Institute

FCC - Fundação Carlos Chagas

FCP - Fundação Cultural Palmares

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil

FUNABEM – Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor

IBEAA - Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos

ICBA - Instituto Cultural Brasil-Alemanhã

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INDEP – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INL – Instituto Nacional do Livro

IPCN - Instituto de Pesquisas das Culturas Negras

IPT/USP – Instituto de Pesquisas Técnicas da Universidade de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEMAD/USP – Laboratório de Ensino e Materiais Didáticos da Universidade de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDET – Plano Decenal de Educação para Todos

PET – Programa de Educação Para Todos

PLD – Programa do Livro Didático

PLIDECOM – Programa do Livro Didático – do Ensino de Computação

PLIDEF – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental

PLIDEM – Programa do Livro Didático – Ensino Médio

PLIDES – Programa do Livro Didático – Ensino Superior

PLIDESU – Programa do Livro Didático – de Ensino Supletivo

PMDB – Partido do Movimento Democrático

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático Educação de Jovens e Adultos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PREPCONS - Conferências preparatórias para Durban

PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAM – Sistema de Atendimento ao Menor

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEDEPRON - Secretaria de Defesa e Promoção da População Negra

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL – Superintendência do Desenvolvimento do Sul

TEN – Teatro Experimental do Negro

TMR – Teoria da Mobilização de Recursos

TNMS – Teoria dos Novos Movimentos Sociais

TPP – Teoria do Processo Político

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UHC – União dos Homens de Cor

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional

USP - Universidade de São Paulo

Índice de Tabelas

Tabela1. Projetos que antecederam a lei 10.639/2003.

Tabela 2. Desigualdade entre brancos e negros

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1: história do Livro Didático de História	10
1.1 Livro didático como objeto de estudo e política pública	10
1.2 Livros Didáticos no século XIX.....	17
1.3 Livros Didáticos na Era Vargas (1930-1945).....	23
1.4 Livros Didáticos na Ditadura Militar (1964-1985).....	29
1.5 Livros Didáticos no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) 38	
1.6 Livros Didático nos Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016).....	46
Capítulo 2: política do Livro Didático de História	49
2.1. leis e instituições para a política educacional.....	49
2.2. Regulação no Brasil Império (1827-1888)	56
2.3. Regulação na Era Vargas (1930-1945).....	61
2.4. Regulação no Interlúdio democrático (1953-1964).....	67
2.5. Regulação no Regime Militar (1964-1985)	70
2.6. Programa nacional do Livro Didático (PNLD)	77
2.7. Continuidades e rupturas do LD.....	87
Capítulo 3: O MNU e a Lei 10.639	91
3.1. Constituição do Movimento Negro Unificado Unificado.....	91
3.2. O Movimento Negro Unificado e a educação	115
3.3. Projetos de Lei antecessores à lei 10.639/2003.....	123
3.4. construção e aprovação da Lei 10.639/2003.....	132
Considerações finais.....	141
Bibliografia	145
Fontes.....	157

Introdução

O objetivo deste trabalho é situar a trajetória de atuação dos militantes do Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, no processo de aprovação da lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade dos conteúdos de história afrobrasileira e africana em todos os graus do ensino. O trabalho pontua ainda algumas mudanças que a inclusão destes conteúdos provocou nos livros didáticos de história (LDH).

O Movimento Negro Unificado foi responsável por um conjunto de medidas de grande repercussão prática no campo do combate ao racismo. No último quartel do século XX podemos citar sua atuação na Assembleia Constituinte, que foi decisiva para a aprovação de medidas como a criminalização do mesmo a partir da lei 7.716/89, a demarcação das terras quilombolas com o decreto nº 4887/89, entre outras. Entendemos que esse tipo de atuação define o mesmo enquanto um movimento social organizado, segundo Gohn (2011, p.355), os mesmos consistem em:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

O Movimento é composto de um conjunto de pessoas, sejam elas pretas e pardas ou simpatizantes da causa, que procuraram ao longo da trajetória da organização conduzir ações de cunho sociopolítico e cultural, como por exemplo a lei 10.639/2003 ou quaisquer das outras citadas a cima, para solução dos problemas que atingem o segmento, combate ao racismo e ao preconceito.

Essa condução se deu a partir de estratégias diversas de pressão ao estado, na qual influíram a incorporação de simpatizantes e militantes do movimento nos diversos extratos dos poderes estatais. No primeiro caso podemos citar as passeatas e manifestos que foram conduzidos pelos negros brasileiros no último quartel do século XX como a marcha Zumbi dos Palmares, a criação de associações por todo o Brasil após o início do processo de

redemocratização tendo como estopins episódios de preconceito, a demanda pela criação de órgãos públicos que tratem especificamente do tema como a Fundação Zumbi dos Palmares e também a instituição de datas comemorativas como o dia da consciência negra.

No segundo caso, temos a incorporação de militantes ou simpatizantes das causas do Movimento Negro Unificado nos diversos estratos do poder político (municípios, estados e a própria federação) sejam como funcionários de órgãos públicos ou mesmo candidatos a cargos eletivos, e também a adesão como simpatizantes daqueles ativistas sociais e políticos que já possuíam outras pautas. Nos basearemos no trabalho do historiador Petrônio Domingues a respeito do Movimento Negro Unificado Contemporâneo suas temporalidades específicas para fins de delimitação do trabalho. Segundo o autor, o Movimento é fruto de um contexto temporal específico de articulação deste segmento populacional no processo de reabertura democrática no final da década de 1970.

Diferentemente das mobilizações e órgãos criados pelos negros na primeira metade do século XX, que pretendiam apenas a incorporação dos mesmos na sociedade dominante e melhoria de sua condição de vida, o movimento baseou seu discurso na afirmação da negritude como uma forma de mudança estrutural da sociedade.

O movimento está inscrito em um conjunto de mobilizações da segunda metade do século XX que fogem do espectro trabalhista, tradicionalmente consolidado pela teoria marxista. Esses movimentos eclodiram com mais força a partir da década de 1960 na Europa e nos Estados Unidos, desmentindo as teses de desmobilização política surgidas à época.

As reivindicações apresentadas foram diversas e não se restringiram à uma classe em específico. Temos como exemplos de lutas em torno das relações étnicas o movimento pelos direitos civis, do gênero, o movimento feminista, e o movimento LGBTTT e muitas outras pautas relacionadas à luta pela igualdade e estilo de vida de segmentos populacionais específicos.

Ao contrário dos movimentos de base marxista, não visavam uma revolução política que culminaria com a tomada e a reestruturação do estado, existiram como uma luta concatenada de determinados segmentos populacionais em torno destas pautas. Em razão desta nova natureza “não

cabiam bem em nenhum dos dois grandes sistemas teóricos do século XX, o marxismo e o funcionalismo” (ALONSO, 2009, p. 50-51). As pautas passam a abarcar não mais das *condições de vida material* e apropriação de recursos fundamentadas no marxismo, mas a luta por qualidade de vida e do direito de afirmação das diversas formas de viver e ser dos indivíduos foram nomeadas pela teoria social como “pós materiais” em razão desta contraposição (GOHN, 2011). As suas formas de se manifestar em prol de suas pautas ocorreram de forma concatenada e organizada, através de entidades das quais milhares de pessoas que se sentiram representadas se tornaram de alguma forma adeptas (ALONSO, 2009). Não afirmamos que a sociedade não se apresentava em uma complexidade superior àquela tratada nas teorias marxista e funcionalista, apenas que esta complexidade não foi percebida até o início do século XX pela teoria social.

Entendemos que a atuação do mesmo foi fundamental para o reconhecimento das demandas dos negros pelo estado, atuando como um elemento de condução a uma percepção da complexidade da sociedade e da diversidade de suas demandas.

Segundo Gohn (2011, p.336),

“os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberta. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazer propositivos”.

Os movimentos sociais funcionam como uma força renovadora da sociedade, se insurgindo contra o tradicionalismo que oprime e nega direitos a muitos de seus segmentos. A energia de renovação dos movimentos veio através de um conjunto de reivindicações que os mesmos levam a frente, uma vez organizados com os respectivos segmentos sociais aos quais respondem. No caso do Movimento Negro Unificado, vemos que estas reivindicações vão no sentido de sanar a desigualdade social entre negros e brancos que se estabeleceu no processo de formação da sociedade brasileira.

A partir desta perspectiva, a autora salienta a importância dos mesmos enquanto elemento de produção de saberes ligado tanto a espaços educativos formais quanto não formais. Esta produção se dá a partir das ações práticas das

lutas dos movimentos sociais, tanto na interação dos mesmos com as instituições educativas, quanto no interior do movimento, dada a imersão em suas práticas. A geração destes saberes se dá no âmbito das redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e em conjunturas históricas e políticas específicas (GOHN, 2011).

O Movimento Negro Unificado, propõe políticas de educação em parceria com o Ministério da Educação (MEC), além de engendrar um conjunto de saberes àqueles que compartilham de sua experiência cotidiana. Essas políticas visam a conscientização progressiva da população brasileira como um todo no sentido de positivação dos negros.

Nos baseamos na reflexão de Gomes (2017) para entender o Movimento Negro Unificado enquanto um movimento social educador. Segundo a autora, os movimentos negros desempenharam e, continuam desempenhando um papel chave na luta por direitos que conduzem a emancipação social e o combate ao preconceito.

Podemos destacar sua luta histórica no estabelecimento das ações afirmativas, fazendo com que as mesmas “se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção das desigualdades raciais desenvolvidas pelo estado brasileiro” (GOMES, 2017, p.18).

As ações afirmativas são políticas públicas, uma vez que consistem na materialidade da intervenção do estado para a resolução das demandas dos indivíduos (AZEVEDO, 2004).

Segundo Cury (2002), a ampliação do direito à educação básica é uma demanda dos movimentos sociais desde o início do século XX. Esse direito remete a necessidade de disseminação dos valores da cidadania social e política sem os quais o estabelecimento de uma sociedade e a correção de suas demandas para uma melhoria progressiva da mesma não são possíveis. Entendemos a defesa da positivação de uma identidade negra por parte do Movimento Negro Unificado como um desses valores que a estrutura educacional tem o dever de debater.

Esta, e outras pautas defendidas pelos movimentos sociais no campo da educação tem como um etapa fundamental de seu reconhecimento pelo estado, além de seu registro em leis e códigos nacionais e internacionais. Além do

pioneirismo que vemos nas leis de criminalização do racismo e reconhecimento dos povos quilombolas temos como um exemplo desse reconhecimento, a promulgação da lei 10.639/2003 que prevê a inclusão dos conteúdos relativos a história e cultura afrobrasileira e africana, como forma de combate ao racismo e às diversas formas de preconceito. O Movimento Negro Unificado foi um dos principais responsáveis pelo reconhecimento da mesma e também pela sua aprovação.

Entendemos a escola como um espaço privilegiado de combate ao preconceito, uma vez que a mesma oferece uma oportunidade de discussão desse tema, principalmente no campo das ciências humanas. A lei 10.639/2003, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, colocam a história enquanto componente curricular prioritário para este debate.

Os livros didáticos (LD) são um dos instrumentos mais utilizados pelos professores no seu fazer cotidiano. Nesse contexto, a alteração feita por esta lei repercutiu diretamente em sua constituição, uma vez que com a mudança do currículo, mudam também os livros. Isto repercute também nos conteúdos dados em sala, uma vez que os mesmos são incorporados com mais facilidade ao fazer didático.

Os LD são aplicados como um componente educativo no Brasil desde o século XIX e vão ter um uso mais disseminado com a ampliação do direito à escolarização ocorrida no decorrer do século XX. No decorrer deste tempo também passaram a ser entendidos enquanto uma política pública necessária à melhoria da qualidade do ensino de fornecimento gratuito por parte do poder público.

Analisando o contexto macro histórico do estado brasileiro, vemos que o mesmo foi dirigido por oligarquias durante toda sua trajetória de formação em um passado recente (SWARCZ, 2015). Estes grupos no poder não só efetuaram uma fiscalização intensiva da narrativa dos livros tendo em vista a manutenção de uma maior qualidade no ensino, como procuraram difundir ideias que legitimasse seu poder político.

Esta regulação historicamente se dá na forma de leis e normativas, assim como na criação de instituições específicas para este intuito. As primeiras leis que tratam especificamente dos livros didáticos e sua fiscalização remetem ao

final do século XIX. Identificamos maior organização no que diz respeito à fiscalização dos mesmos a partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, com o surgimento de leis e instituições gestoras específicas para o controle da narrativa dos livros.

Embora o surgimento das primeiras entidades direcionadas especificamente ao combate da marginalização social do negro tenha ocorrido anteriormente ao estabelecimento da ditadura varguista, propostas de incorporação da história afrobrasileira nos livros didáticos somente foram levadas a cabo a partir do processo de redemocratização, no período pós-ditadura militar (1964-1985).

Medidas de inclusão dos negros enquanto protagonistas na narrativa dos livros didáticos de história chegaram a ser planejadas logo após o fim do regime de Vargas, quando se instaurou provisoriamente a democracia no Brasil, período que uma parcela da historiografia nomeia de interlúdio democrático. Estas não chegaram a se efetivar em razão do Golpe Militar sofrido pelo país no ano de 1964.

No período da ditadura militar (1964-1985), vemos um grande esforço no fortalecimento de uma narrativa histórica nacionalista nos livros, corroborando com o discurso do governo. Em razão do governo militar ser adepto do “mito da democracia racial”, as organizações de negros que se destinavam a combater o preconceito no país foram duramente perseguidas.

Somente no final da década de 1970 puderam ressurgir por todo o Brasil uma série de movimentos sociais que objetivaram o combate ao preconceito racial em diferentes regiões do país. Nesta conjuntura surge no ano de 1979, o Movimento Negro Unificado Unificado Contemporâneo.

O Movimento Negro Unificado Unificado contemporâneo difere das organizações de combate ao preconceito anteriores em razão de constituir seu discurso a partir da positivação da negritude e não da incorporação do negro na estrutura da sociedade dominante.

A raça é uma categoria que ocupa uma posição central no movimento. O Movimento Negro Unificado Unificado resignifica o termo, que antes possuía um significado perjorativo e era utilizado por defensores de teorias que postulavam uma inferioridade biológica dos negros, passando a utilizá-lo como uma ferramenta de positivação da identidade negra.

A luta do MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO UNIFICADO pela instauração da lei tem o objetivo de colocar em evidência a relevância contribuição da cultura afrobrasileira na formação de nossa sociedade, assim como do protagonismo do negro na história e na cultura do Brasil. O movimento ainda tece um diálogo com estudos culturais e pós-colonialistas (descolonialistas) de recontar a história a partir dos sujeitos subalternizados e invisibilizados.

A trajetória para a aprovação de uma lei que deliberasse a inclusão dos conteúdos de história afrobrasileira e africana nos diferentes graus do ensino foi lenta e difícil, não constando entre as prioridades do poder legislativo federal, o que fez com que entre a primeira tentativa de um projeto neste sentido e sua aprovação final decorressem mais de vinte anos. A primeira proposta foi formulada ainda no ano de 1983 pelo então deputado federal Abdias do Nascimento.

O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO UNIFICADO possui uma elaborada organização política, sendo que a materialidade de suas reivindicações se dá através da militância. Homens e mulheres, pretos, pardos ou simpatizantes que atuaram ao longo de pouco mais três décadas em prol do combate ao racismo. Nomes de militantes como Abdias do Nascimento, Petronilha Beatriz, e a ajuda de políticos simpatizantes como Humberto Costa e Paulo Paim, tiveram uma atuação fundamental para que a lei fosse constituída.

Um ponto comum nos militantes analisados é sua trajetória histórica de atuação em prol do combate ao racismo constituída a partir da convivência com o mesmo em suas trajetórias pessoais, seja no meio universitário, diplomático, político, religioso ou civil. A opção pela constituição da trajetória dos militantes para a aprovação da lei se dá no sentido de publicizar esses atores que foram fundamentais para que a mesma entrasse em vigor e o livro didático é escolhido como um elemento que se propõe a dimensionar em que matéria essa mudança acontece no ensino em virtude de sua difusão nas escolas.

O trabalho se divide em quatro capítulos.

O primeiro capítulo trata da trajetória histórica de utilização do livro didático no país, com ênfase no Livro Didático de História. Primeiramente argumentamos a pertinência do livro, e mais precisamente do livro didático como um objeto de estudo para o ensino de história cuja pesquisa vem crescendo no

Brasil, além de se apresentar como uma política pública,

Historicizamos esta trajetória de uso partindo de século XIX até a atualidade, salientando as principais modificações nos livros e suas intencionalidades. Procuramos argumentar como, ao longo de sua trajetória, o livro didático de história serviu como forma de divulgação da narrativa sancionada pelas oligarquias no poder e também de poderes imperialistas externos. O capítulo apresenta ainda o surgimento de determinações específicas dos segmentos da sociedade civil para os conteúdos dos livros a partir dos anos 1990. Nesta longa trajetória se forma um diálogo entre o poder público e a indústria editorial.

O segundo capítulo aborda a trajetória das principais determinações legais para o livro didático no Brasil, assim como o surgimento de instituições gestoras específicas para coordenação de sua política de fornecimento. São abordadas as trajetórias e intencionalidades das instituições criadas para gerir o programa de fornecimento de livros didáticos nos períodos imperial e republicano. O capítulo encerra debatendo de forma breve a mudança nos livros didáticos no que diz respeito ao tratamento da história afrobrasileira depois da lei.

O terceiro capítulo trata do processo de constituição do Movimento Negro Unificado (MNU) enquanto movimento social nos anos 1980. Procuramos reconstituir a conjuntura da reabertura democrática, em que ocorreram o surgimento de diversas entidades por todo o Brasil com o objetivo de combate ao preconceito. Essas entidades surgiram a partir de episódios de preconceito ocorridos nas próprias localidades, a principal delas foi o MNU.

Como último ponto, procura reconstituir a trajetória dos militantes do MNU para aprovação de projetos de lei no campo da educação com o objetivo de inclusão dos conteúdos de história afrobrasileira e africana no currículo cujo ponto final desembocou na lei 10639/2003.

Nossa conclusão aponta para a atuação primordial do MNU através de seus militantes no sentido da elaboração de políticas públicas de combate ao racismo no contexto após a ditadura militar. Os mesmos procuraram ocupar postos dentro de diversas instâncias dos poderes instituídos e instituir uma agenda comum de demandas ao estado brasileiro, dentre estas, a promulgação da lei 10.639/2003 de que trata este trabalho.

Nas considerações finais são dispostas algumas conclusões do trabalho, assim como possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

Capítulo 1: história do Livro Didático de História

Livro didático como objeto de estudo e política pública

Os estudos sobre o livro se consolidaram a partir de inquietações comuns a diferentes campos disciplinares. No campo da história, podemos destacar alguns autores principais Roger Chartier (1994;1999), Laurence Hallewell (2002), Robert Darnton (2012) entre outros, que constituíram uma trajetória consistente de investigação deste objeto considerando-o como fonte primordial para o entendimento da cultura de um determinado período,

O livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos. Seu aspecto gráfico é o encontro da estética com a tecnologia disponível. Sua produção requer a disponibilidade de certos produtos industriais (que podem ser importados, feitos com matéria prima importada ou fabricados inteiramente no país). Sua venda constitui um processo comercial, condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos (HALLEWELL, 2012, p.31).

O livro é um objeto valioso como fonte para o entendimento da trajetória dos grupos humanos no tempo. À partir dele podemos obter indicadores da disseminação e perpetuação de valores culturais e ideológicos. A produção de livros ou sua ausência em determinada época e lugar pode servir como forma de entender a evolução técnica de um povo, e mesmo sua evolução artística¹. Seu comércio pode nos dar esclarecimentos sobre a relevância dos fatores geográficos na economia de determinado grupo humano, assim como do nível educacional de sua população, uma vez que é o letramento em determinados períodos que determina o mercado consumidor, ainda pode nos dizer a respeito de processos socialmente relevantes como a possibilidade de acesso aos volumes, censura etc.

De todos os rumos possíveis, partiremos para uma investigação histórica da produção e controle político dos livros no Brasil. Segundo Darnton (2010,

¹ O livro foi considerado como um indicador de status durante alguns séculos do início de sua história. Os volumes eram ricamente adornados com o objetivo de servirem como elementos de distinção social. CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. 5. ed. São Paulo: Unesp, 1999. 160 p. Tradução: Reginaldo Carmelo Correia Moraes.

p.123), a investigação no campo a história dos livros consiste em “[...] entender como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e o comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos”.

Os primeiros historiadores a adotarem o livro como objeto de estudo sofreram a influência dos *Annales* socioeconômicos, tentando “descobrir o modelo geral de produção e consumo do livro ao longo de grandes períodos de tempo”. Profissionais de várias formações visavam entender “o livro como uma força na história” (DARNTON, 2010, p.124).

O historiador Roger Chartier possui uma abordagem semelhante, avançando em direção do estudo da forma como o livro age como difusor de ideologias, se deslocando da perspectiva mais estruturalista que os *Annales* deram à história do livro para a investigação dos atores e processos de sua produção. Segundo ele, a tarefa do historiador do livro é entender o conjunto de atores e processos que fazem com que um texto se torne livro, vinculando “em um mesmo projeto o estudo da produção, da transmissão e da apropriação de textos” (CHARTIER, 1994, p. 18).

Em outro trabalho, Chartier (1994) destaca o potencial de influência do livro no coletivo. Antes do surgimento do mundo cibernético e da propagação de notícias através de redes sociais, o livro foi o principal meio de difusão de ideologias e valores, impondo o que o autor chamou de uma “ordem dos livros”, que na maioria das vezes é ditada pelo poder instituído.

A constatação de que o livro se constitui em uma fonte pertinente para o estudo da cultura e da reprodução de valores de um tempo aplica-se, talvez, de forma mais específica ao livro didático do que aos livros de uma forma geral, tendo em vista a sua produção ter como finalidade primária a reprodução de valores dentro do processo de escolarização, e seu meio de circulação estar situado entre os mais jovens.

Segundo Munakata (2016), o livro didático é um indício privilegiado para o entendimento da cultura escolar do período de sua produção. É primordialmente portador dos saberes escolares, uma vez que nele estão transcritos os saberes que devem ser ensinados em cada momento específico da escolarização, componentes estruturantes da cultura escolar (MUNAKATA, 2016).

O conceito de cultura escolar considera a escola como um campo social possuidor de um conjunto de costumes e valores específicos a ser disseminado na sociedade como um todo (CHERVEL, 1990). Esta por sua vez pode ser vista como um local onde os indivíduos apreendem uma série de “práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem tipicamente na escola” (MUNAKATA, 2016, p. 120).

Segundo Corrêa (2000) o livro didático, funcionou como contendor de valores que se desejou transmitir no momento histórico de sua produção, assim como dos saberes necessários (ou que se acreditavam necessários) ao cumprimento dos projetos de nação nestes momentos. O livro se apresenta como uma fonte importante para a compreensão das práticas das instituições educativas no decorrer da história da educação.

A utilização do livro didático como objeto de pesquisa deve levar em conta dois pressupostos importantes: sua importância para a história das práticas educativas ao lado de fontes de outra natureza, e seu potencial de portar conteúdos, valores e representações de uma sociedade em determinado período “que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social” (CORRÊA, 2000, p.12).

Um conceito fundamental para entender o Livro didático é o de disciplina escolar, uma vez que o livro reflete os conteúdos curriculares da disciplina a que remete. Este defende que a constituição disciplinar deve se dar a partir das necessidades específicas de formação que se estabelecem no cotidiano da escola. A disciplina escolar possui uma relação com os saberes científicos de referência da qual se origina que é mediada pelos objetivos específicos de administração do conhecimento de cada escola, respeitando as necessidades do cotidiano escolar e obedecendo ao projeto de sociedade que se quer pôr em prática (BITTENCOURT, 2011).

Em virtude das diversas competências que o LD assume no cotidiano escolar, o livro didático enfrenta uma dificuldade do ponto de vista de sua conceituação (CHOPPIN, 2004).

Adotaremos a definição de Chopin (2004, p. 553), que propõe o entendimento do LD a partir de quatro funções principais que o LD assume em

seus meios de circulação:

Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depósito dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

O autor destaca que o contexto de inscrição do livro didático é característico das publicações escolares em que o mesmo procura reproduzir o programa ao qual determinado sistema de ensino está submetido. Além a reprodução dos conteúdos que constituem o programa, o livro possui um conjunto de atividades que visam o cumprimento dos objetivos pedagógicos das

diretrizes as quais está submetido.

No que diz respeito à ideologia, principalmente a partir do século XIX o livro didático assume o papel de transmissor de valores de determinadas classes dirigentes, veiculando uma narrativa nacionalista e conservadora que contribuiu massivamente para a construção identitária da sociedade brasileira. Enquanto artefato didático o livro possui uma série de textos e reproduções de outros documentos que atuam na constituição da consciência crítica do educando a partir de sua confrontação.

Seu processo de produção é complexo e passa pela necessidade de financiamentos vultosos, e também de uma equipe técnica especializada. Sua escolha, consumo, recepção e descarte mobilizam parcerias na comunidade escolar e produzem inúmeros debates e polêmicas (CHOPIN, 2004).

Devemos levar em conta que os estudos sobre o livro didático enquanto componente de uma estrutura de ensino não podem prescindir da compreensão das relações de poder e saber que mediam sua produção no respectivo contexto temporal, “especialmente das relações entre estado, universidades, indústria cultural e escolas de ensino fundamental” (FONSECA, 2012, p. 19). Compreender esta relação é fundamental, uma vez que é a partir da mesma que se constituem as convenções para o estabelecimento dos saberes inscritos.

Segundo Oliveira (2009), o livro didático possui uma materialidade específica, consistindo em um artefato impresso em papel e tinta que veicula imagens e textos de forma linear e sequencial, cuja ordem de disposição destes elementos é estabelecida em função da disciplina escolar a qual remete. O mesmo contribui também para definir o percurso e a fronteira temática de uma disciplina em relação as demais.

Para Oliveira (2009) o livro também é responsável por veicular as finalidades de sentido dos conteúdos dentro do conjunto de ações da escola, através dos exercícios que possui e são destinados a fixação dos conteúdos e reprodução dos valores desejados nas disciplinas. Essa construção valorativa leva em conta todos os componentes da cultura escolar: pais, alunos e professores (OLIVEIRA, 2009).

De forma análoga a autores anteriores, Bittencourt (2011, p. 301-302) procura definir o livro didático quanto às competências que o mesmo assume no meio social em que circula. A autora faz referência à complexidade de sua

definição em razão da interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo.

Como **produto fabricado por técnicos** que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Constitui também **um suporte de conhecimentos escolares** propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere diretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais [...]. Além de explicitar os conteúdos escolares, é um **suporte de métodos pedagógicos**, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. Juntamente com estas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como **veículo de um sistema de valores**, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

Em muitos países do mundo o LD possui grande importância não só do ponto de vista da construção do saber escolar, mas como produto de grande valor comercial para o setor editorial privado. Isto se dá pelo fato de que nestes países o estado apenas se responsabiliza pela compra e fiscalização da qualidade dos livros e a produção fica com a iniciativa privada.

Bittencourt (2011) ressalta essa relação dialética entre a importância crescente do livro didático como suporte de conhecimento, propondo métodos pedagógicos e veiculando as ideologias de uma época, e sua face de produto, se constituindo em um mercado largamente explorado pelas editoras. A partir do último quartel do século XX quando o esquema de compra estatal começa a ser posto em prática, embora ainda não nos moldes atuais, o mercado de Livros Didáticos se torna o responsável pela maioria do faturamento da indústria editorial brasileira.

As pesquisas a respeito do livro didático em todos os nichos aqui citados são relativamente recentes. O pesquisador francês Allain Chopin analisa a produção sobre os manuais didáticos de história a nível mundial, segundo ele

[...] mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e que 45% têm menos de dez; em relação às 2 mil

referências que temos hoje processadas em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, corpus sobre o qual nos apoiamos neste artigo, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade após 1990 (CHOPIN, 2004, p. 550).

As pesquisas que tiveram o LD como objeto se multiplicaram de forma vertiginosa no Brasil a partir dos anos 1980. Caimi (2013), realizou um amplo levantamento de dissertações e teses sobre o Livro Didático de História no Banco de Teses da CAPES. Entre o 1988-1997 a autora identifica 16 dissertações e 3 teses produzidas sobre o Livro Didático de História. Na década seguinte, 1998-2007, o número sobe para 65 dissertações e 7 teses, um aumento de 379%.

No que diz respeito à áreas do conhecimento, a autora identifica que somente 13% do total dos trabalhos pesquisados foram desenvolvidos em programas de pós graduação em história, sendo os demais provenientes de pós graduações em educação. Deve-se considerar que as questões relativas ao livro didático estão historicamente ligadas à área de educação, e que esta ainda apresenta uma quantidade superior de pós-graduações no país. Quando foi feito o trabalho, a razão entre o número de pós graduações em educação e em história era de 138 para 77.

Entre as dissertações analisadas pela autora o tema mais recorrente foi etnias e pluralidade étnica. A pesquisa identificou quinze dissertações que tiveram como objeto a pluralidade étnica, representando 23% dos trabalhos produzidos. Podemos atribuir esse crescimento em parte à atuação dos movimentos sociais que surgiram entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 com a missão de combate ao preconceito racial e ao racismo, como é o caso do MNU que abordaremos a partir do capítulo 3.

O movimento de aproximação dos trabalhos acadêmicos com as questões étnico-raciais ainda apresenta centralidade no debate acadêmico atual, sendo alvo de mobilização dos movimentos sociais e de ações estatais a partir das políticas públicas. As instâncias do estado, movimentos sociais e academia, dialogam continuamente, produzindo conceitos e valores que repercutem na sociedade e geram novas demandas (CAIMI, 2013).

Entre os anos de 2004 e 2007 ocorreu um aumento expressivo das dissertações que debateram a pluralidade étnica, favorecidas pela promulgação da lei 10.639/03, totalizando onze trabalhos. Sete destas tratam das formas de

representação da história afrobrasileira nos Livros Didáticos de História.

A professora Kênia Hilda Moreira executou um levantamento semelhante, abarcando desde o ano de 1980 à 2010. Segundo Moreira (2012) entre 2007 e 2010 temos 39 trabalhos que têm o livro didático como objeto.

No trabalho da autora encontramos a afinidade temática mais próxima com a pesquisa em questão, no eixo temático classificado como *Etnias: negros, índios, identidade, nação brasileira*, vemos seis trabalhos entre 2007 e 2010. Não foram encontrados levantamentos posteriores nesta pesquisa.

Partiremos para a trajetória histórica do Livro Didático de história no Brasil com um foco nos livros didáticos de história em suas principais alterações.

Livros Didáticos no século XIX

Segundo Gatti (2013), a utilização do livro de forma pedagógica remonta à Grécia Antiga. Antes do aparecimento da imprensa na Europa os alunos tinham que produzir seus próprios cadernos de texto a partir da cópia, foi nesta época que se popularizou a prática do ditado. Esta era a forma mais barata de se obter o conteúdo dos livros, considerando que os copistas profissionais realizavam um minucioso trabalho estético nos volumes e a compra a partir deles demandava grande quantia. Até meados da década de 1990, séculos após a invenção da imprensa de tipos móveis de metal por Gutemberg no ano de 1455, os livros didáticos eram um privilégio de classes mais abastadas.

Uma das menções mais antigas do livro didático como um recurso para melhoria da eficácia do ensino é da obra *Didática Magna*, publicada no ano de 1657, pelo religioso Morávio Comenius. Buscando uma alternativa para a melhoria do estilo de ensino medieval, o religioso coloca que a facção de livros que tenham o fim específico de emprego na sala de aula seria um ponto primordial para tornar o ensino mais dinâmico, economizando o tempo que se gastaria na leitura das obras clássicas (COMENIUS, 2001).

No Brasil a disciplina de história começa a existir de forma institucionalizada nas primeiras décadas do século XIX, mais precisamente a partir da Independência do país no ano de 1822. Juntamente com seu

crescimento se disseminou o uso de livros didáticos.

Na época de seu surgimento a disciplina possuía uma função social fundamentalmente identitária. Quando a colônia dos portugueses na América se tornou independente de Portugal, tornava-se necessária a difusão de uma narrativa que constituísse para os habitantes daquele território que viria a ser o Brasil, a imagem do país e deles mesmos. O livro de história é um componente que acompanha os conteúdos da disciplina e vai se disseminar durante o século XX em razão deste entendimento.

O processo de constituição da nacionalidade brasileira não se deu de forma pacífica. Esse período foi caracterizado por confrontos internos que respondem a tentativas de implantação de ideias liberais no país. Isto se deu em razão do formato da estrutura social do Brasil após alguns séculos de ocupação portuguesa, com um governo absolutista, uma economia ancorada no latifúndio monocultor, e a base da mão de obra escrava, que vai de encontro à consolidação da cidadania liberal (CARVALHO, 2017). Muitas das ideias deste liberalismo forjado entre o primeiro reinado e as regências começam a se consolidar neste período, perdurando até o século XX (FONSECA, 2011).

O fim da escravização provoca o aumento do número de cidadãos, uma vez que ocorre a conversão dos escravizados em homens livres. Esse processo gera a necessidade de escolarização das classes populares como forma de incorporação dos mesmos à ordem e estrutura sociais. O ensino cumpriria a função de adequar aqueles indivíduos a realidade social que enfrentariam naquele novo cenário, promovendo uma mudança de consciência que conduziria a aceitação daquela realidade de forma passiva.

O foco da coroa nas primeiras décadas após a Proclamação da Independência foi o ensino primário. A partir da lei de Ensino de 1827, se responsabilizou pelo fornecimento do ensino de primeiras letras à população do Brasil. Na época de sua implantação, esse segmento da escolarização apresentava um período de formação variável, de 3 a 5 anos. Apresentou inúmeras deficiências estruturais, como a carência de professores, materiais, etc, nunca tendo se efetivado em todo o país.

Até então a disciplina de história não compunha o currículo obrigatório, só era ministrada na etapa da formação complementar ocorria no final do ensino primário, e apenas em estabelecimentos específicos. Isso tornava a história uma

disciplina pouco lecionada em razão de que esse tipo de escola era muito rara e só existia nos centros urbanos mais desenvolvidos.

O ensino de história não constava nas exigências básicas oficiais, onde eram exigidas somente noções de gramática, leitura, princípios de aritmética e ensino da doutrina sagrada. O ensino de história da pátria estava presente nas recomendações dos instrutores aos professores embora não constasse no currículo oficial (BITTENCOURT, 2011).

O ensino secundário só existia de forma permanente no Colégio Pedro II, instituição modelar no Brasil criada no ano de 1837, e de forma avulsa em outras províncias (PINA, 2009). Embora o ensino de história possuísse uma pequena abrangência nesse período, a ideia de construção da nacionalidade estava presente em outros componentes do currículo, para o ensino de primeiras letras, por exemplo, os professores deveriam utilizar textos que fortaleçam o discurso identitário proposto pela coroa. A história sagrada era estudada predominantemente em detrimento da história secular ou profana. As noções de moral e cívica propagadas no ensino também estavam atreladas à religião.

A história nacional foi concebida a partir das narrativas de vida de personagens membros da elite, exaltando seus feitos militares e governamentais. O objetivo da narrativa era que suas ideias fornecessem inspiração às novas gerações. Essa concepção de história procura incorporar os segmentos sociais menos favorecidos à narrativa da pátria de forma passiva, sem que os mesmos viessem a se ver enquanto atores da história.

A ideia seria conciliar o pensamento liberal do século XIX com a teoria das três raças para a formação do cidadão ao mesmo tempo produtivo e obediente as leis e a ordem vigente. Essa tipologia de narrativa exalta a influência do colonizador europeu na formação da cultura nacional, diminuindo o papel de outros segmentos sociais como o negro e o índio (SCHWARCZ, 1993).

Uma instituição que terá grande atuação nesse processo é o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), entidade fundada no ano de 1838 com o objetivo de “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil” (BRASIL, 1838).

A instituição possuía um discurso iminentemente a favor da coroa, da qual recebia financiamento. Esse domínio pode ser evidenciado quando percebemos

que seus cargos centrais eram ocupados não por intelectuais, mas por representantes da nobreza que apoiava a coroa (SWARTCZ, 1993).

Esta instituição empreendeu o esforço mais significativo à época no campo da educação para a constituição de uma identidade nacional nos moldes imperiais. A instituição foi responsável por um concurso de monografias para eleger o melhor plano para se escrever a história do Brasil.

O Alemão Karl Phillip Von Martius foi anunciado como vencedor no ano de 1844. Von Martius defendia uma concepção de história em que a constituição da cultura brasileira se deu a partir da contribuição de três raças: a europeia, a africana e a indígena, o brasileiro seria o resultado dos melhores traços desta mistura.

O estudioso deixou claro o papel de protagonismo do colonizador português nesse processo, responsável por “evangelizar” e trazer a “civilização” aos nativos. Essa concepção deveria ser conhecida por todos os professores e reproduzida nos manuais didáticos. “É nesse quadro, portanto que se inscreve a constituição da história como disciplina escolar no Brasil” (FONSECA, 2011, p.46).

O Colégio Pedro II foi uma das instituições responsáveis por difundir a concepção oficial de história do Brasil, uma vez que foi lá que ocorreu a consolidação da história como disciplina curricular no ano de 1838. Outro ponto que contribuía para isso era o fato de que grande parte de seus professores também eram sócios do IHGB. Embora neste contexto não houvesse uma base legal normativa para a educação, as determinações curriculares estabelecidas pelo colégio serviam como referência aos demais estabelecimentos de ensino no país. Isto se deu principalmente a partir de 1854, quando os exames preparatórios para o ensino superior passaram a ser elaborados de acordo com os seus programas.

Segundo Hallewell (2012) os primeiros livros didáticos do império foram publicados pela Imprensa Régia, uma vez que em razão das Guerras Napoleônicas havia-se interrompido o fornecimento da Europa. Com o término das Guerras e o reestabelecimento do intercâmbio de produtos,

[...] durante muitos anos pouca coisa ouvimos falar de livros didáticos brasileiros. Não apenas o mercado era pequeno demais para interessar a alguma editora nacional, como também

os métodos primitivos usados em muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros (HALLEWELL, 2015, p. 242).

Os livros didáticos no século XIX eram escassos pela falta de autores e editoras em condições de produção. As primeiras obras didáticas de história geral vieram de países como França, Alemanha e Inglaterra. Em razão desta escassez era comum o uso de apostilas feitas pelo próprio professor, que eram posteriormente publicadas em forma de livro (MOREIRA, 2010). O tipo mais adotado de livros escolares no século XIX no Brasil era o compêndio, publicação composta por uma coletânea de vários textos de diferentes autores (GASPARELLO, 2002).

Uma das razões da escassez de publicações é que o início da produção de livros no Brasil só é possível após à Proclamação da Independência no ano de 1822, quando ocorre o fim do monopólio da Imprensa Régia. Mesmo antes da queda do monopólio da Imprensa Régia, da criação do IHGB e do Colégio Pedro II, já existiam livros didáticos em circulação no Brasil que também estavam ligados a uma concepção de pedagogia da nação, embora diversa da que é propagada através das publicações em um segundo momento (MOREIRA, 2010; GAPARELLO, 2003).

Gasparello (2003) divide em dois momentos no século XIX a forma como através das publicações didáticas podemos observar estas formas de construção da pedagogia da nação, estabelecendo como marco temporal a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Colégio Pedro II. Muitos autores destes livros foram fortemente influenciados pelo período inicial após a Proclamação da República, uma vez que a maioria deles teve uma vivência próxima com os fatos históricos esses que ensejaram mudanças estruturais no Brasil.

Apesar de participantes próximos desses episódios, muitos autores iam contra ideias da elite imperial, repudiando a interpretação benéfica do caráter da colonização realizada pela Europa. Essas visões de nacionalismo provenientes do contato desses autores com ideias e formas de organização política diferenciadas do Brasil ocasionaram a produção de “um texto sem a marca e o peso de uma *história imperial*, oficial e pedagógica do segundo momento” (GAPARELLO, 2003, p. 5). Naturalmente essas publicações sofriam pesada

censura da coroa brasileira.

Na segunda fase, temos autores que escrevem baseados nas concepções do governo imperial brasileiro apontadas acima. Os autores seguem como característica de seu perfil, serem filiados ou simpatizantes das ideias do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e também professores do colégio Imperial Pedro II. As publicações eram planejadas conforme os programas de ensino da instituição (PINA, 2009).

Esse grupo de autores era responsável por disseminar a concepção de história concebida por Von Martius no concurso do IHGB para ser difundida através dos estabelecimentos de ensino e sancionada pela coroa. Muitas destas publicações figuraram nos programas de estudo do colégio Pedro II e foram sucessivamente reeditadas até as primeiras décadas da segunda metade do século XX.

Um dos livros que podemos citar é *Lições de História do Brasil para alunos do Imperial Colégio Pedro II*, de autoria de Joaquim Manuel de Macedo, editado em 1861. Professor de história do colégio Pedro II e sócio do IHGB, Macedo deixava explícita sua opção pela concepção de história de Von Martius, assim como a maioria dos outros autores (FONSECA, 2011). A publicação do livro por Macedo garantiu notoriedade ao seu autor, a popularidade de seu método de aprendizado que associava a decoração com a construção de um quadro sinótico sobre os assuntos rendeu prêmios concedidos pela coroa e benefícios de apoio a reimpressões (MOREIRA, 2010).

O ensino de história nos primeiros anos da república continua com a sua utilidade de formação de identidade nacional. Segundo Pina (2009), a historiografia didática estava fundamentada em um nacionalismo patriótico de fundo liberal que procurava construir a concepção de um passado nacional que precisava ser inscrito de forma harmônica entre todos os segmentos sociais. Esta concepção que regia as publicações de livros didáticos, ainda estava muito ligada à ideologia religiosa, como já foi dito a respeito da história.

Segundo Bittencourt (1993), nas publicações de livros didáticos entre o final do século XIX e o início do XX, vemos uma constância nos discursos que reproduzem uma concepção de sociedade fundamentada na hegemonia de uma elite branca, em um patriotismo conciliador que viria a unir todos os segmentos daquela sociedade.

A autora identifica que desde o início do século XIX, mais precisamente da promulgação da constituição de 1824, existia um desejo dos liberais brasileiros na construção de uma “História laica, uma espécie de “ciência social” da nação que se criava sob a denominação de um estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da igreja católica” (BITTENCOURT, 1993, p. 194).

Destacando a necessidade de criação de heróis profanos, que vão desempenhar o papel de modelos éticos para os habitantes do estado recém tornado república. Os anos 1930, durante o governo de Getúlio Vargas vamos ver uma tentativa mais empenhada nesse sentido de direcionamento para uma concepção de história secular nos LD.

Livros Didáticos na Era Vargas (1930-1945)

No ano de 1930 Getúlio Dorneles Vargas assume o poder a partir de um golpe de estado, com o auxílio do exército. Esse golpe foi favorecido pelo descontentamento da população com a política governamental anterior, principalmente as iniciativas econômicas diante das consequências da quebra da bolsa de Nova York no ano de 1929 (SCHWARCZ e STARLING, 2015). Vargas propõe como uma de suas primeiras medidas a implantação da política Nacional Desenvolvimentista.

No período do Estado Novo, podemos visualizar como uma das marcas desta política a tentativa de internalização de uma imagem positiva do trabalho e do trabalhador. Pela sua capacidade de socialização de valores entre os indivíduos, a educação foi considerada um recurso estratégico para a conquista deste objetivo (BOMENY, 1999, posição no e-book. 65-66).

O período da Era Vargas é caracterizado por uma reformulação do ensino primário no país, assim como pela institucionalização do secundário. Neste período o governo empreende um conjunto de ações visando o controle das diversas instâncias da sociedade e a conformação das mesmas na direção do projeto ideológico do regime.

Um pensamento autoritário, de viés racista e anti-liberal, caminhava junto com o nacionalismo no Brasil nesse período, o aparelho educacional foi

formatado com o propósito de reproduzir esta ideologia

As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas intuições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num projeto de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da “democracia racial”, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira (ABUD, 1998, p.1).

O regime autoritário estabelecido por Vargas direcionou todo o sistema educacional do país para propagação de suas ideologias. Essa intenção do controle ideológico vai fazer com que o livro didático seja objeto de uma regulamentação específica. Além de difundir as ideologias do regime, os livros procuravam retratar Getúlio Vargas de forma heróica, como líder maior do país. O episódio da tomada do poder era visto como um grande avanço na história nacional.

Se pretendia construir a ideia de um país harmônico, no qual todos os segmentos sociais tivessem introjetada a identidade nacional nos moldes da democracia racial que exaltava um protagonismo do colonizador (BEZERRA, 2017; MOREIRA, 2016). No campo da educação neste período destacam-se duas grandes reformas, executadas pelos ministros da educação Francisco Campos (1931-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945) (ARAÚJO, SANTOS e PINHO, [s.a.]).

Francisco Campos (1891-1968) foi o primeiro a ocupar o cargo de Ministro da Educação após a subida de Vargas ao poder em 1930. Sua gestão teve como destaque a reestruturação do ensino secundário e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em sua gestão a duração e a organização do ensino do secundário sofreram mudanças, passou de cinco para sete anos e foi dividido em dois ciclos. O primeiro desses ciclos recebeu o nome de fundamental com duração de cinco anos, a segunda fase foi denominada de ciclo complementar, propedêutica ao curso superior. Grande parte dos princípios das reformas instauradas por Campos perdurou até os anos 1960 (DALLABRIDA, 2009, posição no e-book.77).

A reforma estabeleceu os programas de ensino e as metodologias a serem adotadas em cada nível, o que retira essa prerrogativa do Colégio Pedro II. Outra medida importante foi o estabelecimento de um percentual de frequência obrigatória de tres quartos do período para a conclusão do curso, e também a necessidade de se apresentar o diploma do secundário para o ingresso no ensino superior.

Com a reforma ocorre uma estruturação formal do ensino secundário nos moldes burgueses como se desejava desde o século XIX, com o intuito do “incitamento dos estudantes ao trabalho regular, progressivo e produtivo, consolidando o espírito burguês na cultura ginásial e colegial” (DALLABRIDA, 2009, posição no e-book.197-198). Foi dado um reforço maior às disciplinas de ciências, matemática e português, visando o estabelecimento de um currículo voltado à formação específica.

É no ministério de Francisco Campos que as escolas particulares de ensino secundário recebem autorização de funcionamento, o que favorece sua disseminação e populariza esse segmento do ensino com a classe média. No entanto, foi imposta a esses estabelecimentos uma rígida política de inspeção.

Os estabelecimentos de ensino foram divididos em distritos de inspeção como forma de facilitar seu controle, também foram definidas diretrizes nacionais para o ensino secundário. Este conjunto de medidas fez com que o ensino secundário começasse “a deixar de ser “um luxo aristocrático” – como se dizia no início do século XX – e passou, muito lentamente, a atingir as classes médias” (DALLABRITA, 2009, posição no e-book. 135-139).

Gustavo Capanema (1900-1985) permaneceu à frente do Ministério de Educação e Saúde (MEC) desde antes do golpe do Estado Novo no ano de 1934, até o final desta fase de governo de Vargas em 1945. Bomeny (1999) destaca sua importância na consolidação efetiva do ensino secundário para todo o país em meio às tentativas de reformas esparsas e pontuais que ocorreram no período.

Ambas as reformas tiveram grande influência no campo dos livros didáticos uma vez que alteraram de forma profunda a estrutura curricular, levando a necessidade de se pensar uma nova estrutura de conteúdos e atividades para cada nível, por isso achamos pertinente menciona-las aqui.

Os livros didáticos deste período foram influenciados pela centralidade da

ideologia liberal europeia no cenário econômico mundial. A tarefa da educação seria de formar a mão de obra adequada às exigências do mercado de trabalho, assim como de conformação ideológica das massas.

É durante o governo de Getúlio Vargas que ocorre uma experiência de incorporação da história do Brasil à disciplina de história da civilização. Por uma década (1931-1940) os conteúdos de história do Brasil e da América passam a compor apenas uma parte daquela disciplina. Essa iniciativa foi influenciada pela difusão das ideias universalistas no contexto da Primeira Guerra Mundial. Acima das fronteiras artificiais dos estados, deveria prevalecer a ideia do gênero humano como agregador da sociedade.

O universalismo é uma corrente de ideias radicada no direito Alemão, que se baseia no mínimo ético irreduzível, este conceito faz referência ao estabelecimento de normas éticas necessárias à vida em sociedade. De forma contrária, o nacionalismo era visto como agressivo e desagregador (LUZ, [s.d]). Esta influência tomou a história “nacional como consequência e apêndice desta trajetória única da humanidade” (MOREIRA, 2016; PINA, 2009, p.27). A educação escolar teria um papel primordial na formação de mentalidades pacifistas e universalistas.

A instituição que marcou uma maior oposição à essa alteração do currículo foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Oposição que foi fundamental para a revogação da mudança pelo fato de muitos de seus membros ocuparem posições de destaque no ambiente acadêmico e político da época.

A disciplina de história do Brasil só voltou a existir de forma isolada a partir da portaria n.49, de 19/03/1940 expedida pelo ministro Gustavo Capanema. A reforma continuou valendo até os anos 1950, nesse período a disciplina de história foi ensinada em pelo menos duas séries do ensino ginásial ao mesmo tempo.

O Regime Varguista utilizou do aparelho escolar como um todo como forma de disseminar uma narrativa de caráter positivo a respeito de sua própria ideologia, buscando a construção de uma unidade nacional sob a mesma. Entre estes veículos de disseminação temos os livros didáticos como já foi dito. “Assim, o ensino de história estabelecido pelo programa era eminentemente político e centrado nas figuras e instituições que contribuíram na formação e consolidação

do Estado como principal garantidor da nação” (WENDT, 2015, p.63).

É neste período que o Governo Vargas começa a assumir a obrigação de fornecimento de livros didáticos para as escolas, no intuito de estabelecer um controle rígido sobre o teor das publicações. No ano de 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL) com as atribuições de tradução e edição de obras literárias de interesse público, e no ano seguinte é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de avaliar os livros que viriam a ser adotados no país.

Outra via de direcionamento ideológico para os manuais didáticos foi o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão censor do governo de Getúlio, criado no ano de 1939. O DIP estipulava como critério para a publicação dos manuais a introdução de propagandas políticas com a imagem do governante, mesmo nas cartilhas infantis.

Partindo para a década de 1950 vemos outra alteração significativa, quando o curso de história passa a existir de forma autônoma em relação ao de geografia. Esse avanço veio como consequência de discussões travadas nas décadas anteriores (FERREIRA, 2015).

Essa separação contribuiu para um maior aperfeiçoamento do profissional de licenciatura em história, assim como para um fortalecimento maior de sua identidade profissional, uma vez que os estudos passaram a ser mais selecionados. As mudanças na grade curricular tornaram viável um aprofundamento posterior das reflexões sobre a história e seu ensino (FERREIRA, 2015, 142).

A partir do ano de 1958 ganha corpo o debate sobre as reformas de base em diversas áreas. No campo da educação, são dados os encaminhamentos finais ao debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que já estava em tramitação desde 1948. A proposta só foi aprovada no ano de 1961 em razão de uma série de discordâncias entre os que defendiam um ensino inteiramente público, e aqueles que defendiam o protagonismo da iniciativa particular.

Segundo Filgueiras (2011), a partir dos anos 1950 ocorreu uma ampliação do diálogo entre o Ministério da Educação e instituições relacionadas a educação em outros países, podemos destacar especialmente aquelas firmadas com os Estados Unidos da América e a Organização das Nações Unidas para Educação

Ciência e Cultura (Unesco).

No contexto da Guerra Fria a Unesco passou a organizar debates sobre a importância do controle e da regulação dos Livros Didáticos. Era imperativo a implementação de uma fiscalização eficiente dos manuais para evitar a disseminação de ideologias semelhantes às responsáveis pela Segunda Guerra. O órgão recomendou a revisão geral dos manuais escolares nos países que o integravam. Era dada ênfase aos de história e geografia, em razão de se visualizar o risco de disseminação de valores negativos como os que fundamentaram a guerra (FILGUEIRAS, 2011, p.83).

Outra das repercussões no governo brasileiro foi a criação da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Cadelme) no ano de 1952, “visando analisar os livros didáticos que estavam em circulação no país e propor a elaboração de novos guias e manuais de ensino para os professores” (FILGUEIRAS, 2011, p, 83).

Quando Gustavo de Sá Lessa assumiu a diretoria da instituição protagonizou várias medidas para a melhoria da estruturação do ensino. Uma das principais foi a comparação do currículo brasileiro com o de outros países, principalmente os Estados Unidos da América, com o objetivo de realização de um estudo comparativo e a facção de Guias para auxiliar os professores no ensino secundário.

No que concerne aos guias, existia uma preocupação de orientar os professores que não haviam sido formados pelas Faculdades de Filosofia e por isso eram considerados despreparados para o ensino. Os guias teriam uma função primordial uma vez que as faculdades não conseguiam formar o número de profissionais necessários para suprir a necessidade de expansão do secundário.

Foi feita uma consulta pública para saber quais os professores que seriam mais indicados para planejar e escrever os guias, nesta ficou decidido que seriam os professores das universidades brasileiras especialistas em cada área. Foram firmados os acordos com os professores escolhidos a partir de 1953, e seguiram até o final dos anos 1950, cabendo o guia de história geral ao professor Carlos Delgado de Carvalho (FILGUEIRAS, 2011). Apesar do prazo de entrega dos manuais ser inicialmente de doze meses, muitos deles sofreram diversas prorrogações e alguns não chegaram a ser finalizados.

Livros Didáticos na Ditadura Militar (1964-1985)

Nas últimas décadas do século XX os estados nacionais ocidentais procuraram repensar o papel da educação na sociedade dentro do contexto da indústria cultural. O conhecimento histórico passa a ser veiculado de forma massificada por diferentes meios de difusão como a internet, jornais, revistas etc.

O Golpe Militar (1964-1985) conquistou o apoio de uma parcela considerável da população em razão do contexto de crise econômica. Existia também o temor de uma tomada de poder por parte dos comunistas que era largamente veiculado pelos meios de mídia da época. Colocando esses dois pontos como principais vias de atuação, o governo militar estabeleceu as diretrizes de segurança nacional e desenvolvimento econômico, visando a erradicação da pretensa ameaça comunista e a adequação do país às exigências do mercado internacional.

O golpe interrompe todos os debates que estavam sendo realizados a respeito da necessidade de mudança estrutura de ensino. No caso da história, perspectivas que foram amplamente debatidas na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil nos anos 1950, como a inclusão de conteúdos relativos à história da América e da África e também de uma mudança de foco da disciplina de história para o estudo de problemas do passado por um diálogo com os problemas do presente.

Segundo Amboni (2009), o golpe civil-militar foi uma iniciativa articulada entre setores das forças armadas e lideranças políticas civis. Os militares tomaram o poder a partir da deposição do então presidente João Goulard, quando este tentava instaurar uma série de reformas de base no país.

A educação assume um papel chave dentro das reformas pretendidas no governo militar, sendo vista como recurso necessário à conformação ideológica dos indivíduos e também para a produção de mão de obra qualificada que viabilizaria o processo de industrialização do país (FONSECA, 1993).

Em face dessa necessidade, o governo militar promoveu um conjunto de medidas de favorecimento da expansão massificada dos estabelecimentos de ensino básico. O aumento de estabelecimentos ocorreu em sua maioria nas

escolas privadas uma, uma vez que a educação pública sofria com escassez de recursos em razão da desvinculação do orçamento do estado para o campo a partir do mecanismo de Desvinculação de Receitas da União (DRU).

Essa intencionalidade fica explícita na constituição de 1967, que deixou de vincular uma porcentagem fixa de verbas destinadas à educação no Orçamento Geral da União, ocasionando uma diminuição progressiva nos investimentos para o setor (FONSECA, 1993).

O governo militar também procurou favorecer a indústria de produção de materiais educacionais com subsídios e desoneração de impostos, como a isenção de taxas sobre o comércio de papel e maquinário para as editoras. Essas medidas tinham o objetivo de diminuir o preço dos livros didáticos, uma vez que este se configurava em um grande indicador de evasão escolar naquele período (FILGUEIRAS, 2015).

Estas medidas foram largamente recomendadas por instituições internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional (USAID). Essas instituições forneceram consultoria e ajuda financeira ao governo brasileiro nas últimas décadas do século XX no campo educacional. Podemos citar como uma das provas de sua influência o fato de que veio do Banco Mundial a recomendação de que a produção dos livros didáticos fosse legada à iniciativa privada com o objetivo de seu barateamento (CASSIANO, 2004; 2013).

A flexibilização nas determinações oficiais para a produção de Livros Didáticos foi outra medida do governo para estimular este mercado, derrubando muitas das normas estabelecidas no governo de Getúlio Vargas e agilizando o processo de fabricação dos livros.

Com essas medidas de facilitação, as editoras procuraram trazer novas ideias às publicações em busca de garantir sua fatia no mercado. Um exemplo foi o surgimento do manual do professor em uma coleção da editora Ática, que depois foram aparecendo em outras editoras. No início de sua utilização, eles forneciam as respostas dos exercícios dos livros, além dos planos de aula semanais e bimestrais, o que demandava o esforço menor do professor.

Ao mesmo tempo que fornece estímulos ao desenvolvimento da indústria editorial e à expansão da escolarização com o intuito de suprir a carência de mão

de obra, o governo militar adota medidas de controle da escola, da educação e de seus profissionais que interferem diretamente no ensino.

Uma das primeiras iniciativas de influência direta na trajetória da disciplina de história assim como de seus profissionais foi a Reforma Universitária, a partir da lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. Essa reforma lançou as bases estruturais para o controle das instituições de ensino superior a partir de medidas como a departamentalização, a verticalização da estrutura administrativa, deslocamento de campus universitários para lugares de menor mobilização social, veto a pagamento de créditos em cursos diferentes, etc (PLAZZA e PRIORI, 2002).

Outra medida significativa se deu no campo da licenciatura. No início do ano de 1969 foi aprovado o decreto lei nº 547, que legalizava a criação de cursos superiores de curta duração, esses cursos ficaram popularmente conhecidos como “licenciaturas curtas”. Essa medida atendia tanto a um objetivo político de desmobilização das licenciaturas, como econômico de poupar gastos com cursos que o governo acreditava serem desnecessários no formato em que estavam.

Segundo o estado, algumas áreas de conhecimento não careciam de uma formação superior de longa duração. Seria possível formar profissionais que atendessem as exigências do mercado em prazos e com custos menores. Essa iniciativa englobou principalmente as licenciaturas ligadas à formação generalista, como história e geografia.

A disciplina de história sofreu duros golpes durante o Regime, chegando a perder sua autonomia enquanto campo de conhecimento e só voltando a existir separadamente após a redemocratização. Nunca é demais lembrar que as mudanças de trajetória da disciplina de história influenciam diretamente no formato dos Livros Didáticos.

Quando deixou de existir de forma isolada, a disciplina de história teve alguns de seus conteúdos incorporados a outras disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos Sociais (MARCELINO, 2009). Ambas as disciplinas foram reformuladas para o contexto brasileiro para atender aos objetivos econômicos e ideológicos do governo, de formação de profissionais responsáveis por reproduzir um saber de forma técnica, em menor custo e que contribuem para construção de uma concepção de identidade para a valorização

da nação e de seus heróis (FONSECA, 1993). Elas têm a função principal de perda da autonomia docente.

O governo objetivou formar profissionais técnicos no campo da licenciatura que fossem capazes apenas de reproduzir uma série de fatos históricos previamente selecionados pelo discurso governamental, sem instrumental teórico para crítica ao governo e à realidade social do período (FONSECA, 1993;2012).

Com a repressão de cunho ideológico e uma série de iniciativas para a precarização dos profissionais de licenciatura, o Livro Didático vai ganhar maior importância enquanto suporte disciplinar.

Esse cenário de dependência se agravou em virtude da precarização das condições de trabalho. Com o salário reduzido, os professores acabavam necessitando assumir várias escolas, o que, conjuntamente à baixa renda, dificultava a formação continuada. Os livros didáticos acabam sendo uma base fundamental para o ensino de determinadas disciplinas.

A disciplina de estudos sociais é utilizada com os objetivos de conformação ideológica e formação de mão de obra no contexto do governo militar. Possuía um caráter generalista, englobando princípios de diversos campos ligados à formação política identitária, como história, geografia e filosofia. Sua adoção ocasionou a descaracterização e o esvaziamento ensino de história (PLAZZA e PRIORI, 2002).

A partir da promulgação do decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 se torna obrigatória a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os graus do ensino do país, sendo ministrada no ensino superior e pós-graduação como Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

Ela consistia basicamente em conjuntos de práticas e conteúdo que tinham como objetivo o fortalecimento do sentimento de nacionalidade nos alunos. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) foi o órgão criado para coordenar a aplicação da disciplina em nível nacional, incumbência que na prática dividia com o Conselho Federal de Educação (CFE) (FILGUEIRAS, 2015).

Outra grande iniciativa ocorre no ano de 1966, quando é celebrado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que viabiliza a criação da Comissão

do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). A COLTED nasceu com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

Outra instituição muito importante que foi criada no período é a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), por meio da lei n. 5.327, do ano de 1967, em substituição à Campanha Nacional de Materiais de Ensino (CNME). O órgão tinha como principal responsabilidade a produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes. Com a extinção do INL, a Fename torna-se responsável pela execução do programa do livro didático (PLD). Programa que antecedeu o PNLD e serviu de inspiração para este.

Com o fim do acordo MEC/USAID, os recursos para prover o fornecimento de livros passaram a vir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Segundo Filgueiras (2015) devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa.

A Portaria nº 35, de 11/3/1970 do Ministério da Educação, implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais por meio de recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Essa iniciativa faz parte de um conjunto de medidas demandadas por órgãos internacionais desde a década de 1950 com o objetivo de estimular uma diminuição de preço dos manuais didáticos. O governo ficaria responsável por comprar uma parcela dos livros didáticos, como forma de estimular a continuidade da produção.

Segundo Fonseca (2012) os guias curriculares na década de 1970, a partir da reforma educacional de 1971, estão corporificados no livro didático. Nesse ano foi criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). O INL assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros do programa, até então a cargo da Colted. A partir do sistema de contrapartida financeira se efetivou a contribuição das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Segundo Figueiras (2006), a reforma de 1971 promoveu significativas alterações nos livros didáticos como consequência das profundas mudanças na estrutura curricular. Direcionando sua análise aos livros de Educação Moral e

Cívica (EMC), a autora conclui que os mesmos procuraram transmitir as concepções de moral e civismo do governo ditatorial. Nesse período dois órgãos atuaram como reguladores do currículo dessas publicações: o Conselho Federal de Educação (CFE) e pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

A CNMC foi o órgão regulador específico para a disciplina de Moral e Cívica a nível nacional. Todos os livros aplicados nas escolas brasileiras deveriam passar pela sua avaliação que era feita a partir de um parecer que poderia ter resultado final negativo ou positivo.

Existia grande preocupação de autores e editores quanto a legitimidade dos livros didáticos perante o órgão, tanto que como estratégia de publicidade, “em muitos casos, incluíam no próprio livro – nas páginas iniciais - o texto de homologação do Parecer, que era publicado em Diário Oficial” (FIGUEIRAS, 2006, posição no e-book 119). A autora constata que os índices dos livros seguem os programas das instituições até o final dos 1980 e início dos 1990.

Existia uma divergência entre o CFE e a CNMC quanto à forma como a disciplina de Educação Moral e Cívica deveria ser estruturada. Ao mesmo tempo que o Conselho defendia a relevância do estabelecimento de uma flexibilidade para a prática na disciplina, a comissão defendia uma disciplina puramente teórica (FILGUEIRAS, 2009).

A opção por uma ou outra vertente curricular originava publicações muito diferentes. O CFE propunha o estudo da relação do Brasil com o mundo na primeira unidade, deixando para a segunda os problemas brasileiros. O programa da CNMC tinha uma abordagem próxima dos assuntos tratados pelo ensino ginásial,

[...] o universo, Deus e o homem; os valores morais e cívicos; os elementos da nacionalidade; a Constituição do Brasil e a democracia; a Pátria brasileira; a organização social, política e econômica do Brasil; a relação do Brasil com o mundo; a democracia X comunismo. Somente três temas são semelhantes nos dois programas curriculares: O Brasil e o mundo; os símbolos nacionais; os problemas brasileiros (FILGUEIRAS, 2009, posição no e-book, 164).

Estas divergências programáticas só se dão no Ensino Primário, a questão dos símbolos nacionais aparece geralmente como última parte do livro. Segundo Filgueiras (2009), a constância desse tipo de organização em diversas

publicações induz à conclusão de que o conteúdo sobre os símbolos nacionais foi colocado nas mesmas apenas com a finalidade normativa de aprovação perante o órgão.

Outra constância nos manuais foi a associação da moral cívica com a ética religiosa. “Os assuntos seguem discutindo religião, noções de valores subjetivos e objetivos, os deveres e direitos morais e cívicos, as virtudes e o hábito” (FILGUEIRAS, 2009, posição no e-book 183). De forma geral, no final das publicações são abordados os problemas brasileiros e a relação do país com o mundo. É dada ênfase quanto aos males que seriam decorrentes da implantação do comunismo.

A partir da análise dos índices dos livros didáticos, a autora constatou que existia certa autonomia dentro da estrutura curricular proposta pelos órgãos reguladores. Nem todos os assuntos constantes nas propostas curriculares eram abordados e a ordem de abordagem era diferenciada das prescrições oficiais.

Foram identificados três assuntos principais em discussão nos volumes: “a justificativa para o ensino da EMC e os objetivos desse ensino; a problemática da EMC ser disciplina e prática educativa e; as orientações para os professores, com as diversas metodologias de ensino” (FILGUEIRAS, 2009, posição no e-book, 277-279).

Os protocolos de leitura que organizavam os textos, prefácios e atividades dos livros deixam expostas as finalidades da disciplina, onde os manuais “pretendem obrigar o professor a trabalhar o conteúdo dos livros didáticos de formas bem estabelecidas – com dinâmica de grupo, estudos dirigidos, instruções programadas” (FILGUEIRAS, 2009, posição no e-book, 277-279).

Os livros didáticos de Educação Moral e Cívica que surgiram durante o período da Ditadura Militar no Brasil se tornaram difusores das noções de moral e civismo do regime, que propunham uma subserviência do indivíduo à ordem imposta pelo estado.

As concepções de civismo abordadas nestes livros, tinham como objetivo introjetar no indivíduo a ideia de que cada um deveria compreender seu papel de cidadão dentro da estrutura social do país, assim como agir para suas melhorias. A disciplina permaneceu na estrutura do ensino de forma ininterrupta durante 24 anos, somente foi retirada pela lei 8.663/93 (FILGUEIRAS, 2006).

Em virtude do forte estímulo já mencionado à expansão do mercado

editorial, a indústria cultural passou a participar ativamente do debate intelectual no que diz respeito aos livros didáticos. O professor Décio Gatti Júnior (2013) identifica uma forte diferença no processo técnico de facção dos manuais didáticos editados antes e depois do golpe militar. Nas décadas de 1960 e 1970 o processo era mais rudimentar, os autores trabalhavam na companhia quase exclusiva do editor que também era o dono da empresa na maioria dos casos.

Nas décadas de 1980 e 1990 o processo se especializa, com a criação de uma estrutura organizacional complexa no processo de produção dos manuais. Em decorrência desse ganho de importância mercadológica do livro didático, os autores são afastados do centro das decisões sobre o produto final que passam a caber aos profissionais técnicos responsáveis por cuidar desse campo como, *designers*, agentes de *marketing*, etc (GATTÍ JÚNIOR, 2013).

As medidas de desoneração e estímulo da indústria editorial implementadas pelo governo ditatorial surtiram efeito principalmente nas décadas de 1970 e 1980, quando, segundo o autor “o consumo de livros didáticos cresceu vertiginosamente, alcançando o primeiro lugar em vendagem no mercado editorial” (GATTÍ JÚNIOR, 2013, p. 105). Esse aquecimento do mercado fez com que a extrema maioria das editoras passasse a publicar coleções de didáticos entre o final dos anos 1960 e início da década de 1970. Cassiano (2004;2016) conclui a respeito dessas negociações que a indústria editorial influi de forma crescente nas deliberações sobre os livros didáticos, chegando a ter acatadas reivindicações mesmo de mudança de critérios de avaliação.

Segundo Bittencourt (2011), a influência potencial da Indústria cultural no Livro Didático na contemporaneidade dá ao mesmo uma série de características que o limitam em suas possíveis potencialidades por “razões econômicas, ideológicas e técnicas”.

O esquema de compra parcial do estoque pelo governo favoreceu a expansão desse mercado. Embora o preço negociado pelos livros entre as editoras e os estados fosse baixo, o lucro era garantido em razão do número elevado de volumes na compra, além disso, a chancela do governo favorecia a venda dos livros nos estabelecimentos particulares.

A linguagem não pode ser muito formal, uma vez que tem de estar em mínima consonância com seu público, de forma que estimule sua formação

intelectual. Alguns assuntos mais complexos podem ser simplificados no processo de didatização, tanto em virtude da viabilidade de formatação do texto respeitando o suporte, como da viabilidade econômica de sua inclusão.

O esquema de compra por edital é muito vantajoso para a iniciativa privada, mesmo que o preço de venda dos volumes para o estado seja muito reduzido, a grande quantidade que o governo compra compensa o lucro menor, viabilizando a existência de muitas editoras (FREITAS, 2004).

Embora essa realidade venha mudando nos últimos anos, o segmento de LD ainda se concentra nas mãos das poucas editoras, que possuem uma elaborada estrutura de divulgação e conseguem elaborar estratégias para influenciar a escolha dos professores.

Em substituição à Fename, no ano de 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que fica responsável pelo Plidef até o ano de 1997, quando é extinta. Nesse período eram feitas muitas críticas ao programa de distribuição de livros, como à concentração de editoras, falhas na operacionalização, etc.

A partir do Decreto nº 91.542 de 1985 o Plidef é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O programa objetivava a universalização da distribuição de livros para os alunos do então 1º grau (1º a 8º séries). Segundo Cassiano (2013), o PNLD guarda muitas semelhanças estruturais em relação ao PLIDEF. A iniciativa do governo federal de criar outro programa de distribuição de livros tinha o objetivo político de desvinculação da imagem do governo atual, de cunho democrático, com o anterior, de cunho ditatorial. A autora destaca ainda que o fato de não haver nenhuma menção do programa anterior no texto base do PNLD reitera essa conclusão.

O PNLD nasce como parte do Programa Educação para Todos (PET), que compõe um documento maior intitulado *Compromisso com a Nação*. Esse documento constituiu a Aliança Democrática, coalizão formada pela frente liberal e pelo Partido do Movimento Democrático (PMDB) ainda durante o governo ditatorial de João Baptista Figueiredo.

Essas diretrizes se apoiavam em um discurso governamental que colocava como função primária do estado sanar a dívida social com a população brasileira pelos anos de ditadura. Apesar de estarem ancorados em um discurso assistencialista, esses programas também procuravam atender as demandas de

formação de mão de obra no país (CASSIANO, 2004).

Embora os estudos feitos pelo Banco Mundial na década de 1980 já apontassem a necessidade de reformulação da política para os livros didáticos, com a delimitação de objetivos como, a universalização da distribuição dos livros didáticos para as escolas de primeiro grau, a escolha do livro pelo professor e o fim da compra de livros descartáveis, somente o último objetivo pode ser atingido nessa fase. As demais metas são efetivamente alcançadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que a autora denomina de segunda fase do PNLD (CASSIANO, 2012).

Livros Didáticos no ministério de Paulo Renato (1995 - 2003)

Na década de 1990 os debates sobre a educação a nível internacional se acirraram. A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, que aconteceu na Tailândia entre os dias 5 e 9 de março de 1990 foi um dos principais momentos desta discussão. Neste evento foram discutidas diretrizes para sanar os problemas da educação mundial, com um foco para os países em desenvolvimento.

Como consequência destes debates foi elaborado um documento intitulado *Declaração Mundial sobre a Educação para todos*. Os 150 países participantes da conferência, incluindo o Brasil, tornaram-se signatários. A partir do acordo, eles se comprometeram a elaborar planos específicos para a solução de seus principais problemas no campo educacional (CASSIANO, 2013).

A conferência foi organizada pelas seguintes entidades: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Entre as instituições citadas, somente o Banco Mundial não possui como diretrizes primárias a ajuda humanitária. O Banco atua nesse campo de consultoria internacional em educação com o objetivo de promover nos países auxiliados, medidas para o aprimoramento do sistema econômico liberal.

Segundo Altmann (2002, p.77), o tipo de incentivo educacional que essa

instituição proporciona aos países alvos de consultoria apenas induz a uma ilusão de eliminação da exclusão, mas o que ocorre de fato é “[...] a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social”.

Outros autores como Borges (2003, p.217) possuem posicionamento semelhante, defendendo que “as reformas dos serviços sociais pregadas pelo Banco Mundial têm o propósito de construir um amplo consenso, contribuindo para promover a estabilidade política e o capitalismo de livre-mercado”. Corroboramos da posição dos autores na medida em que podemos conferir a partir das recomendações do Banco mundial em seus relatórios sobre a educação o estabelecimento de medidas de estímulo à iniciativa privada no campo de editoração de livros didáticos.

Grande parte dos programas para obtenção de materiais didáticos na América Latina, incluindo o Brasil, utilizou financiamento e consultoria internacional de instituições como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Brasil seguiu a recomendação do Banco Mundial, de estruturação de um programa de produção e distribuição dos manuais em que coubesse ao estado apenas a avaliação dos volumes, deixando a edição e produção para as editoras particulares como forma de estímulo a esse mercado.

O segmento de livros didáticos do mercado editorial brasileiro consegue ter ressonância no internacional graças às políticas públicas estatais, sendo “o terceiro em compras institucionais (os primeiros são China e Estados Unidos) e apresenta o Programa Nacional do Livro Didático como o maior programa de compra e distribuição dessas publicações no mundo (CASSIANO, 2013, p.173)”.

Em virtude do estímulo dado ao mercado editorial nos anos 1960 e seu crescimento nas duas décadas seguintes, na década de 1990 é possível comprovar a evolução técnica do processo de facção do livro, assim como as influências que o produto final sofreu da indústria cultural no viés pedagógico.

Essa década marca a mudança de estatuto do autor dos livros didáticos. O profissional passa de praticamente o único revisor do livro até a década de 1960 para componente de uma extensa equipe (composta de profissionais de marketing, designer, etc) que leva a frente um elaborado processo de produção nos anos 1990. Esse aprimoramento da indústria editorial na direção de valorização do livro enquanto produto da indústria cultural desloca o autor do

centro dos processos de decisão.

Ele também assumiria outras atividades, como divulgar as coleções, dar palestras, comparecer em eventos escolares, etc. Com o ganho de agilidade do processo técnico e o crescimento da demanda do estado, passou também a ser necessária uma dedicação maior desses profissionais em atividades como a correção de erros e a construção de novas coleções (GÁTTI JÚNIOR, 2013).

Nessa década o autor de livros didáticos passa a ter possibilidade de viver de suas próprias coleções. Em virtude do aquecimento desse mercado, após a primeira metade da década de 1990, grande parte dos autores possuía mais de uma coleção no mercado.

Outras modificações marcantes foram, a simplificação da linguagem dos Livros Didáticos e a mudança de seu projeto gráfico. Os volumes partiram de uma linguagem mais próxima da acadêmica para uma mais coloquial, que considerou melhor as necessidades do público leitor. No caso do seu projeto gráfico, se tornaram mais próximos das revistas.

Segundo Gatti Júnior (2017), entre os anos 1930 e o final dos anos 1990 ocorre um surto industrialização na produção editorial, promovendo a elevação da produção. Esse aumento responde ao processo de massificação da educação ocorrido neste período. Com o governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990 temos a entrada de uma série de editoras estrangeiras no país, respondendo a algumas diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI) que foram estipuladas como forma de contrapartida a concessão do empréstimo ao país. Outra instituição determinante na estruturação da educação nesse período foi o Banco Mundial, em cujos relatórios educacionais a respeito do Brasil defendeu que seria mais econômico ter os livros como sustentáculo para a educação, do que professores bem formados (CASSIANO, 2004).

Ao mesmo tempo que os professores enfrentaram uma série de dificuldades, como baixos salários, formação inicial deficiente e ausência de condições de estudo, os livros assumiram uma condição de centralidade nas salas de aula uma vez que procuravam suprir essa carência instrucional que estava ancorada em uma concepção liberal de educação.

Com a reabertura democrática ocorreu uma mudança no conteúdo dos livros didáticos de história, com o surgimento de publicações portadoras de concepções de história mais críticas, como a História Nova e a historiografia

marxista (GATTI JÚNIOR, 2013).

Segundo Freitas (2004) a partir de 1994, ocorreu uma séria discussão quanto a necessidade de melhoria da qualidade da educação básica à nível nacional e da estruturação de um sistema de avaliação nacional para definir as diretrizes dessa melhoria. Essa discussão girou em torno dos debates realizados entre o governo brasileiro e as instituições norte americanas para definir as diretrizes de empréstimos a serem feitos ao Brasil

Uma política frágil sem recursos contínuos, por um lado, e por outro, o avanço da privatização em todas as áreas, dentre elas o setor da educação para atender aos ajustes macroeconômicos instituídos pelo Consenso de Washington, formuladas ao final de 1989 por economistas e instituições como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e Tesouro dos Estados Unidos (JESUS, 2015).

Nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) muitas medidas vão ser tomadas nesse sentido, como a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse sistema teve como objetivo fornecer uma série de dados aos órgãos internacionais já referidos como forma de nortear políticas de cunho liberal a serem assumidas pelo Brasil para a concessão do financiamento. Dentre outras iniciativas podemos destacar a informatização na operacionalização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, etc.

Esse fluxo de financiamentos provenientes das instituições internacionais serviu para o cumprimento de algumas metas no âmbito da educação estabelecidas pelo Banco Mundial em seus relatórios a universalização do fornecimento de livros didáticos para os alunos do ensino fundamental. Estas medidas somente foram possíveis com o estabelecimento de um fluxo de financiamento regular concedido pelos órgãos internacionais para o PNLD a partir de 1993, durante o governo do presidente Itamar Franco. Predominava o pensamento de que não seria preciso investir

Outra iniciativa fruto deste financiamento é o Plano Decenal de educação para todos (1993-2003) (PDE) lançado no ano de 1993. O documento consistia em um conjunto de metas para a melhoria da educação a nível nacional no decênio, coloca o livro didático como um insumo fundamental para a melhoria da

qualidade do ensino, fazendo referência a necessidade de um sistema de avaliação prévia dos manuais visando a melhoria de sua qualidade.

Essa avaliação também teria como uma de suas principais causas o fato de que “o princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar” (BRASIL, 1993, p. 25). O professor é visto como um profissional incapacitado de escolher o livro didático, no que se pode inferir sua incapacidade de empreender uma prática responsável em sala de aula na ausência deste.

Entre os anos de 1993 e 1994, a partir de negociações entre o setor editorial e o governo federal, são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos. Estes critérios são publicizados no documento, “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” proveniente de um acordo entre o Ministério da Educação, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a Unesco.

Neste mesmo ano foi convidado um grupo de especialistas responsáveis por cada área de ensino para que fosse feita uma avaliação piloto dos manuais didáticos. O resultado dessa avaliação foi divulgado em 1995, revelando que o governo brasileiro era responsável por fornecer para os estudantes todos os anos livros com informações desatualizadas, erros conceituais e que veiculam uma série de estereótipos e preconceitos (MANTOVANI, 2009).

No seminário *Livros Didáticos: conteúdo e processo de avaliação*, ocorrido em outubro de 1996, foram estabelecidos os critérios de avaliação específicos para todas as áreas de ensino. Os critérios gerais são os formulados a seguir

- Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
- E não podem estar desatualizados nem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais.
(BRASIL, MEC/SEF, 1993)

No ano de 1996 se inicia oficialmente o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD do ano seguinte (PNLD - 1997), com a coordenação da Secretaria de Educação Básica - SEB. Foram avaliados os livros

de português, matemática, ciências e estudos sociais, destinados aos alunos de 1º a 4º séries, também nesse ano é publicado o primeiro Guia do Livro Didático.

O PNLD é desencadeado pela necessidade do Governo Federal Brasileiro de comprar livros de comprovada qualidade técnica e pedagógica para o atendimento aos alunos das redes municipais, estaduais e federais de todo o país. Tratando-se do poder público, as compras são feitas a partir de um edital de ampla concorrência divulgado a nível nacional. Como forma de dimensionar o número de livros necessários para o atendimento dos alunos, as escolas devem manifestar, a partir de adesão formal, o interesse na participação no programa.

Os editais são divulgados no Diário Oficial da União e disponibilizados no site no FNDE. O Edital atualmente é subscrito pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a cooperação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão – SECADI que objetiva comunicar a respeito do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para os estudantes da rede pública (STAMATTO e CAIMI, 2016).

No documento estão contidas todas as especificações técnicas (dimensões do livro, qualidade da impressão, gramatura do papel, etc) e pedagógicas (coerência conceitual, propagação de racismo e estereótipos, etc.) que devem ser observadas para a compra. O processo é composto de quatro etapas: triagem, pré análise e avaliação pedagógica.

Após a inscrição, os livros didáticos são entregues ao Instituto de Pesquisas Técnicas da Universidade de São Paulo (IPT/USP), que avalia se as obras correspondem às exigências técnicas e físicas do edital, além da leitura do manual do professor, e de um capítulo da obra para conferência se está de acordo com o manual. Nessa fase também é conferida a autorização da entrega da documentação exigida e ocorre a elaboração de um relatório preliminar das obras.

Na etapa seguinte o coordenador de área realiza o treinamento dos pareceristas para que os pareceres sejam feitos em linguagens semelhantes, o que contribui para quando os mesmos são unificados. Cada coleção é avaliada por dois pareceristas anteriormente selecionados pelo coordenador de área, sem que um tenha conhecimento do outro, um sistema chamado duplo cego, que

leem toda a coleção, o manual do professor e o livro do aluno. Quando encerram suas avaliações os pareceristas são orientados a confrontar seus resultados e unificar o parecer em uma única ficha de avaliação. O parecer de aprovação serve como base para a resenha do Guia.

O resultado do parecer é analisado por dois grupos, o primeiro chamado de leitores críticos e segundo de grupo focal. Os leitores críticos são formados por grupos de especialistas em cada área, e o grupo focal é formado professores da rede pública. Os primeiros têm a função de aferir a pertinência dos argumentos de avaliação, o segundo grupo analisa se as resenhas possuem os dados necessários para a escolha dos professores.

Desde o estabelecimento do processo, os guias são distribuídos pelas escolas todos os anos para auxiliar os docentes na escolha dos livros. As publicações consistem em resenhas das obras que são elaboradas pelos pareceristas componentes da equipe avaliadora, assim como uma análise dos indicadores específicos de cada componente curricular. Os manuais foram categorizados em excluídos, recomendados com ressalvas e recomendados (MANTOVANI, 2009).

Os livros incluídos na categoria de excluídos foram aqueles que não atenderam as exigências mínimas, desrespeitando os critérios gerais anteriormente descritos. Os livros recomendados com ressalvas são aqueles que satisfazem os critérios mínimos de qualidade, mas requerem uma ação no sentido de complementação por parte do professor. Por fim, os livros recomendados são aqueles que cumprem os requisitos didático-pedagógicos para um aprendizado eficaz (MANTOVANI, 2009).

Essa avaliação gerou embates entre o MEC e os editores de livros. Isto se deve ao fato de que o setor editorial era, como no presente, dependente das compras públicas e da repercussão da aceitação ou recusa de seus livros no processo avaliativo (MANTOVANI, 2009). Mesmo que até então a escolha do professor não esteja limitada aos livros recomendados no programa, a divulgação de um volume como excluído constituía uma publicidade negativa para as editoras e os autores, tanto que a classificação foi modificada no decorrer da trajetória do programa.

Em junho de 1997 ocorreu um seminário sobre a avaliação do Livro Didático patrocinado pelo Ministério da Educação, com a presença dos

coordenadores de área de todas as disciplinas e dos principais sindicatos da indústria editorial, a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale), e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). Nesse seminário foram fixados dos critérios de avaliação, eliminatórios e classificatórios, que foram enviados a editores e autores para avaliação dos livros de 5º a 8º series que iria ser feita pela primeira vez (BEZERRA, 2017).

São selecionados professores para a avaliação por área do conhecimento, o Ministério da Educação fica com a tarefa de designação dos coordenadores das áreas específicas do conhecimento, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. Os coordenadores por sua vez, comporiam uma equipe para a avaliação dos manuais em suas respectivas áreas contendo até 25 pessoas. Essas comissões ficaram responsáveis pelos critérios de análise e elaboração dos títulos. Neste ano, a execução do PNLD passa da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que é extinta, para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Pode-se perceber um respeito às condições das publicações de cada área quando se iniciou a avaliação em meados da década de 1990. A trajetória deste processo é composta de dois momentos.

De forma inicial a avaliação incidiu nos quesitos essenciais para a precisão conceitual e de informações que deveriam ser respeitadas, devendo ser evitada a veiculação de preconceitos e discriminações de todas as ordens. No segundo momento, a partir de 1999, foi acrescentada à avaliação os critérios de pertinência e coerência metodológicas, “tanto em relação ao ensino-aprendizagem quanto à área de conhecimento específica” (BEZERRA, 2017, p.72).

A partir do PNLD 2002, quando foram avaliados manuais de 5º a 8º séries, foram estabelecidos convênios entre o Ministério da Educação e as universidades federais, para a facção da avaliação. A Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) ficou responsável pela avaliação do componente de história. A partir desse ano a inscrição dos volumes passou a ser feita por coleção e não individualmente, uma vez que isto gerava alguns problemas como a exclusão de alguns volumes de uma coleção e aceitação de outros, ou a escolha de volumes de coleções diferentes pelos professores.

Livro Didático no Ministério de Fernando Haddad.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ocorre um processo de ampliação do atendimento do PNLD, que teve continuidade no governo Dilma Roussef a partir de 2011. É nesse período que o Ensino Médio passa a ser coberto pelo programa, assim como outras categorias da estrutura de ensino como alunos portadores de deficiências ou participantes de programas de educação de jovens e adultos.

O segmento do Ensino Médio passou a ser atendido no seu governo a partir da promulgação do Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM) que tem sua primeira edição no ano de 2003, entretanto, a cobertura só é completa a partir de 2009, sendo incorporado ao PNLD no ano seguinte.

O programa de livros didáticos expande seu atendimento para outros segmentos como o de jovens e adultos, que é atendido a partir do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) que se inicia em 2007, e no ano de 2009 passa a compor o PNLD - EJA. Desde o início dos anos 2000 começa a ocorrer a distribuição de dicionários e também de livros em Braille, que é ampliada nos anos seguintes.

No PNLD 2004, pela primeira vez na história do Programa os componentes de história e geografia são inscritos e analisados separadamente, deixando de ser permitidas a partir deste ano a inscrição de livros de Estudos Sociais. Esta etapa é muito significativa, uma vez que marca o fim da experiência de junção das duas disciplinas protagonizada pela ditadura. “Tendo em vista a especificidade das áreas de conhecimento que compõem o currículo dessas séries, foi necessário refletir mais detalhadamente sobre os critérios a serem utilizados” (BEZERRA, 2017, p. 72).

Como se tratava da primeira avaliação destes manuais, a preocupação ainda recaiu sobre as incoerências conceituais e metodológicas básicas, a avaliação da metodologia didático-pedagógica se fez presente nos PNLD seguintes.

No PNLD 2006 ocorreu uma mudança nas categorias de avaliação de Recomendada com Distinção (RD), Recomendada (REC) e Recomendada com

Ressalvas (RR), as coleções passaram a ser simplesmente aprovadas ou excluídas. Isto deu em razão da necessidade de se atribuir maior legitimidade à avaliação, uma vez que muitos dos livros que eram escolhidos maciçamente pelos professores possuíam muitas vezes avaliações baixas.

O PNLD 2008 foi o primeiro que apresentou de forma específica, a necessidade de o livro didático promover uma sociedade cidadã. Explicitando que o mesmo deveria promover uma imagem positiva da mulher, considerando sua participação nos espaços de decisão de forma igualitária ao homem por meio da linguagem escrita dos Livros didáticos. Tendo em vista as evidências do diálogo entre a indústria editorial e instancias da sociedade civil.

Outro ponto destacado é a necessidade de discriminação positiva dos indígenas e afrodescendentes. O texto procura destacar a responsabilidade dos livros em promover positivamente a sua cultura, dando visibilidade os seus valores e destacando a participação dos mesmos nos diversos setores da sociedade, contribuindo para uma sociedade livre do preconceito.

Foram feitas alterações feitas nos Guias a partir do PNLD 2008, respondendo ao fato de que os professores reclamavam das resenhas seguirem um único formato, o que dificultava o estabelecimento de distinção entre as coleções na hora da escolha. Em face dessa demanda, foram feitas uma série de mudanças, com a adoção de gráficos e tabelas comparativas entre as coleções visando a facilitação da escolha. Primeiramente eram realizadas as análises gerais das coleções em textos introdutórios, reservando a análise de características mais específicas das publicações para as resenhas (OLIVEIRA, 2009, p. 57).

O PNLD 2011 chamava atenção para a necessidade de recepção das crianças com seis anos na escola, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. A instituição deveria estar preparada para acolher e respeitar este momento da infância. Foi a partir deste PNLD que foram considerados critérios de avaliação mais rigorosos para o manual do professor, o mesmo se configurou em um material complementar e totalmente diferenciado do livro do aluno passando a ser composto de propostas de atividades para sala de aula, planos de aula, etc.

Segundo Oliveira (2017) um dos principais problemas gerados na avaliação dos livros didáticos é o de a mesma ocorrer a partir do estabelecimento

de critérios de natureza mais geral, procurando respeitar a liberdade de autoria em cada coleção, a indústria editorial, uma vez que precisa apenas obedecer a esses critérios, acaba gerando coleções de livros muito parecidas, “seja em termos de abordagem, seja em nível de aprofundamento e, principalmente, de critérios de seleção de conteúdo” (OLIVEIRA, 2017, p. 63).

No que diz respeito a seleção de conteúdos, a autora destaca o problema de com o passar das edições e a mudança das matrizes curriculares, não são feitos os cortes necessários dos conteúdos das edições anteriores, aumentando de forma expressiva o tamanho das publicações. Oliveira (2017, p.64) aponta ainda o fato de que o manual do professor toma o mesmo caminho do livro do aluno,

[...] os tópicos sobre ideia de história, aprendizagem, metodologia, avaliação, começam a assemelhar-se de uma coleção para outra e a questão da progressão das aprendizagens, ou seja, dos vários critérios de distribuição dos conteúdos – para além da simples cronologia, sequer tem sido ensaiada (OLIVEIRA, 2017, p.64).

O livro didático possui uma longa trajetória de utilização e responde as necessidades sociais e políticas da escola e de todos os atores envolvidos no processo de escolarização. Apesar de sua longa trajetória de adaptação às demandas de cada tempo e lugar, vemos que esse processo de adaptação é contínuo e dialoga com a realidade social de cada período.

Capítulo 2: política do Livro Didático de História

2.1. Leis e instituições para a política educacional

Segundo Cury (2002), o direito à educação remete à necessidade de disseminação dos valores da cidadania social e política fundamentais ao estabelecimento de qualquer sociedade e a correção de suas demandas. Esse processo pode ser evidenciado pela sua trajetória histórica de formalização em códigos legais.

Na atualidade, a maioria dos países do mundo garantem o direito à educação em legislações específicas. Entre o final do século XIX e início do XX, em âmbito internacional em documentos como

“o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; [...] Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966” (CURY, 2002, p.246).

Quando a educação se efetiva enquanto um direito reconhecido em qualquer país, automaticamente a mesma é prescrita nos códigos legais nacionais. No entanto, deve-se observar que a efetivação do que está prescrito na lei esbarra nas contradições sociais e políticas que cada país atravessa em momentos históricos específicos.

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha, nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247).

A inclusão de direitos em códigos legais significa a admissão da existência

de determinada demanda pelo estado, uma vez que o mesmo procura modificar a sociedade a partir da lei para que ele possa então corrigi-la. Esse processo faz parte da trajetória de desenvolvimento da cidadania em cada país. Os avanços no fornecimento da educação como um direito disseminado socialmente são baseados em uma concepção democrática de sociedade que tem como objetivo a eliminação das desigualdades sociais.

A instrução na sociedade civil é fundamental ao desenvolvimento do saber crítico sem a qual o indivíduo não pode exercer a cidadania com competência. O estado intervêm fornecendo esse impulso instrucional para que os indivíduos possam exercer essa cidadania. Foi essa prerrogativa que fundamentou o acesso à educação primária gratuita. À gratuidade soma-se a obrigatoriedade, no sentido de “sobrepôr uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil” (CURY, 2002, p. 249).

Segundo Bobbio (2004), a atualidade da discussão sobre a educação como atendimento de demandas sociais pela concessão de um direito se coloca na maioria dos países do mundo em matéria de especificação. Esse processo de demanda por direitos é interpretado pelo autor parte de um processo de passagem da identificação do homem enquanto ente genérico (a partir do gênero humano), para sua denominação a partir dos diferentes status e critérios de diferenciação estabelecidos socialmente (por exemplo, população de baixa renda, negros, etc).

Os critérios de tratamento diferenciado do ponto de vista da concessão de direitos tendo como pressuposto a especificação devem ser fundamentados na racionalidade tendo em vista um tratamento equânime de todos segmentos sociais como forma de atenuar a desigualdade². Segundo o autor, esse movimento pode ser claramente percebido nos códigos legais mais recentes

Basta examinar as cartas de direitos que se sucederam no âmbito internacional, nestes últimos quarenta anos, para perceber esse fenômeno: em 1952, a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher; em 1959, a Declaração da Criança; em 1971, a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental; em 1975, a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos; em 1982, a primeira Assembleia Mundial, em Viena, sobre os

² Segundo o Dicionário Brasileiro de língua portuguesa Michaelis a palavra equidade possui os seguintes significados: 2. Integridade quanto ao proceder, opinar, julgar; equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça, retidão; 3. Disposição de reconhecer imparcialmente o direito de cada um ([S.A.], 2017).

direitos dos anciãos, que propôs um plano de ação aprovado por uma resolução da Assembleia da ONU , em 3 de dezembro (BOBBIO, 2004, p. 34).

Ao mesmo tempo que se dá a defesa do princípio de igualdade como forma de combate à discriminação, o movimento serve como fundamento do estabelecimento da luta contra os privilégios de certos segmentos sociais e diferenças discriminatórias. O processo de inclusão como forma de combate deve levar em conta situações concretas no caso de sua formalização em códigos legais. Os códigos que dão base aos estados democráticos procuram delimitá-las, por exemplo, são vetados preconceitos de credo, raça, origem social, cor, etc.

Segundo Cury (2002), esta diferença de tratamento deve ser justificada sob a perspectiva da racionalidade, considerando o contexto mais amplo de sua aplicação. “A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar” (p.256).

Enquanto a história do direito à educação escolar nos países europeus remete às lutas das organizações dos operários início do século XIX por uma legislação protetiva, nos países colonizados esse processo se deu de forma mais lenta em razão do impacto nocivo de certos processos sociais como por exemplo a escravização. Não houve de forma imediata a organização de um ator social de forma suficientemente expressiva para a abertura de um conflito para que se cobrassem direitos sociais (CURY, 2002, p. 255).

Segundo Cury (2002), foi somente após os períodos de colonização e escravização nestes países que se pode visualizar o início dos processos de reconhecimento da igualdade do ponto de vista jurídico. Mesmo após estes, pelo fato de muitos países conservarem o modo de produção do latifúndio, essas classes dominantes terão pouco interesse em difundir a educação escolar.

Em razão da ausência de estratégias de distribuição de renda e riqueza, ausência de um sistema contratual e mercado e também da intervenção do estado contra a desigualdade social, estabelece-se uma situação em que as pessoas não tem acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. Com o nascimento e desenvolvimento do regime democrático vemos o início de uma mudança neste panorama.

Em nosso país, vivemos sobre um modelo de democracia representativa

que garante aos cidadãos de determinados bens sociais, assim com a manutenção de outras necessidades da população. Segundo Azevedo (2004) essa garantida se faz através da “materialidade da intervenção do estado”, ou seja, o estado agindo para resolver determinadas demandas. Tais estratégias e métodos de ação são chamados políticas públicas. Uma das principais influências no seu estabelecimento é a demanda popular

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (AZEVEDO, 2004, p,5).

O seu estabelecimento estaria norteado tanto pela correção de problemas que seus habitantes identificam, quanto pelas metas que determinada sociedade deseja atingir. As políticas são circunscritas a todos os campos da sociedade, dentre eles a educação.

Segundo Azevedo (2004), podemos entender políticas educacionais como planos de ação para mudança da estrutura da educação na direção dos objetivos pré-definidos no contexto das relações de poder e considerando as demandas dos grupos sociais.

A análise de políticas foi formulada no contexto da Segunda Guerra Mundial com o propósito de equacionar elementos das ciências sociais para solucionar os problemas provenientes da guerra no contexto urbano industrial. O objetivo era agregar elementos para análise da sociedade e formulação das ações estatais. Com os impactos da guerra sanados, este instrumental analítico passa a ser utilizado nas demandas cotidianas (MAINARDES et all, 2011).

Bezerra (2017, p.68) também faz referência às políticas de estado como uma convergência entre as necessidades básicas pelas quais passam diversos grupos sociais e as tentativas de atende-las. Os mecanismos de constituição histórica de cada povo e suas formas de convergência direcionam “a dinâmica, a efetivação e o alcance dessas políticas”.

Segundo Farah (2016) embora só tenha sido institucionalizada nos anos 1980, a análise de políticas ocorre no Brasil desde os anos 1930, a partir das iniciativas do governo Vargas e sua política nacional desenvolvimentista. O foco do governo federal era a profissionalização do funcionalismo público para o

aumento da sua eficácia.

Dentro dentro de governos organizados, essas iniciativas são materializadas, de forma geral, em diversos documentos como: leis, decretos, parâmetros, etc. São estes documentos que tornam possível a organização dos diversos departamentos do estado, na tentativa de atender as necessidades populacionais. O livro didático recebe seu primeiro código legal no contexto republicano durante o governo Vargas.

Vamos nos deter de forma mais específica, na trajetória das determinações legais e das instituições gestoras da política do Livro Didático como elemento de política pública para o estabelecimento de uma educação etnicorracial.

A partir do final da segunda metade do século XX conseguimos ver uma mobilização de maior vulto das instâncias da sociedade civil em relação à aceitação da diversidade etnicorracial no Brasil. Especificamente a partir do final da década de 80 e início da de 90. No âmbito federal, segundo Mattos (MATTOS, 2010, p. 265), é possível situar três marcos paradigmáticos.

O primeiro e mais significativo foi a criminalização do racismo através do art. 5º Inciso XLII da Constituição Brasileira, promulgado em 1989, que caracterizou o mesmo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão nos termos da lei. No mesmo ano o Governo Federal cria a Fundação Palmares (dia 22 de agosto de 1988), órgão do Ministério da Cultura “com a função de cuidar da preservação, difusão e valorização do patrimônio cultural e civilizatório das populações negras” (MATTOS, 2010b, p.265).

Pouco tempo depois, no ano de 1995, ocorre a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que teve como reação do governo a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra com a tarefa de elaborar propostas de políticas públicas de combate ao Racismo.

Continuando os exemplos de políticas significativas no âmbito federal temos a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) através do decreto presidencial nº1904, que reconhece não só a existência do racismo na sociedade brasileira, como dispõe sobre a regulamentação de políticas públicas para o seu combate, de curto, médio e longo prazos.

Também destacamos o apoio à criação e instalação de Conselhos da

Comunidade Negra nos Estados e municípios brasileiros e o estímulo à presença de grupos étnicos nas propagandas institucionais contratadas pelo governo federal. O programa recomendou o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem o acesso dos negros a cursos superiores e profissionalizantes, além de fazer menção a que se realce nos livros didáticos a história a contribuição do povo negro na formação do país.

No início do século XXI um evento marcante nesse sentido foi a III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e intolerâncias correlatas, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001, representando um marco histórico na perspectiva de adoção de políticas afirmativas de combate ao racismo e preconceitos correlatos, onde representantes de vários países assinaram acordos se comprometendo à promoção de iniciativas nesse sentido.

No ano de 2003 pudemos sentir o primeiro efeito dos acordos assinados pelo governo brasileiro nesta conferência, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que tem a função de assessorar o Gabinete da Presidência com subsídios à construção de políticas públicas para promoção de uma discriminação positiva da comunidade negra.

Ainda nesse ano é promulgada a Lei 10.639/2003 que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, sendo instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (DCNERER) (BRASIL, 2004).

O primeiro institui a obrigatoriedade do ensino da temática nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados ao longo de todo o currículo, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.393/96 nos artigos 26A, 79A, e 79B, enfatizando as matérias de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. O segundo é um Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE 03/2004 (BRASIL, 2004), que aprofundou o disposto na lei onde se dispõe a forma como esse ensino deve ser realizado.

As DCNERER, colocam no seu artigo 7º a importância de fiscalização dos livros, tendo como critério a produção de publicações que favoreçam a discussão da pluralidade étnica, conforme o parecer do CNE nº 03/2004. (BRASIL, 2004a).

Vemos também duas ações importantes a nível institucional, a primeira foi a criação, no ano de 2004, da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo empreender políticas educacionais de inclusão dos grupos colocados como subalternos e historicamente discriminados, a segunda ação foi a indicação de um representante das populações negras e dos povos indígenas no Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta representação é a responsável pela abordagem da questão etnicorracial nos principais documentos que orientam a educação brasileira.

Esses documentos foram formulados no sentido de promover uma educação antirracional, trazendo à luz as contribuições e a compreensão do lugar da cultura africana na formação da identidade brasileira. No cumprimento desta tarefa, é dada ênfase ao Ensino de História, como se coloca no § 2º da Lei 10.639/2003: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Tomando como referência uma classificação do sociólogo Antônio Cândido, Luca (2009) destaca que, diferentemente da relação tradicional das publicações literárias que é mediada pela tríade escritor (autor), obra (livro) e público (leitor), requisitos básicos para que se possa caracterizar a literatura, devemos levar em conta que os espaços de circulação dos livros didáticos (a escola e a casa dos educandos, acervos, etc.) são mais específicos do que os das publicações em geral.

O estado desempenha um papel chave no processo de seu estabelecimento, pois atua em todo o planejamento e organização da política pública educacional responsável pelo fornecimento dos livros que

[...] cria um público cativo (os alunos), que demanda livros específicos (escolares), que devem ser escritos (autores) e produzidos (editores) de acordo com os programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes (Estado) pelo menos por parte da sociedade (LUCA, 2009, p.153).

Pensando o estado como gestor da política educativa, e o livro didático como um de seus principais elementos, neste capítulo abordaremos a trajetória das políticas públicas governamentais e instituições gestoras para o livro didático desde seu início, ainda no século XIX, até as determinações mais recentes nos anos 2000. Com o objetivo de investigação da admissão progressiva das

demandas inscritas na lei 10.639/2003 que é uma das bases deste estudo.

Oliveira e Freitas (2003) destacam a relevância da historiografia didática, uma vez que em face da sua abrangência e impacto social ela atua como formadora de identidades “ou, em glossário mais contemporâneo, potencializar as operações elementares da consciência histórica dos alunos rememorar, interpretar e orientar-se no tempo”.

O livro didático é o suporte disciplinar mais utilizado para a circulação da historiografia didática, circulando entre milhares de alunos no Brasil desde a primeira república, sendo ainda na atualidade uma das formas de divulgação do saber histórico de maior abrangência.

A educação etnicorracial, no sentido da promoção de uma narrativa de construção de uma imagem positiva de segmentos sociais marginalizados como negros e índios é uma iniciativa que entendemos como extremamente necessária para a manutenção de uma democracia plural como o Brasil.

2.2. Regulação no Brasil Império (1827-1888)

A vinda da família real para a cidade do Rio de Janeiro no ano de 1808 gerou a necessidade de uma série de obras necessárias para a acomodação da corte. A abertura dos portos facilitou a entrada de ideias liberais no país que fomentaram alguns movimentos contrários ao governo, como por exemplo a Inconfidência Mineira, Confederação do Equador, etc. Em razão do surgimento destes movimentos a coroa viu a necessidade do estabelecimento de uma estrutura educativa com o objetivo de difundir ideias que reforcem seu próprio poder (NASCIMENTO,2007).

Segundo Swartz e Starling (2015), nas primeiras décadas do século XIX a coroa concentrou seus esforços principalmente no fortalecimento do Ensino Superior. D. João VI concedeu autorização para a criação para a criação da Escola de Cirurgia em Salvador no ano de 1808 (hoje faculdade de Medicina da Universidade Federal de Salvador), e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital Militar e da Marinha do Rio de Janeiro (hoje faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro), entre outras medidas.

Com a volta da família real para Portugal em 1820 e proclamação da

independência em 1822 por D. Pedro I, torna-se necessária uma remodelação do estado em face de seu novo status de autonomia, naturalmente foram feitas mudanças na estrutura educativa. O código legal para a educação no Brasil nesse período foi inspirado na constituição francesa de 1791, de influências claramente liberais. Sob esta influência, a constituição do império de 1824 delibera os seguintes direitos

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

(BRASIL, 1824)

Ambas as medidas não foram integralizadas neste período mesmo nas grandes cidades. Entre as principais causas, podemos citar um grande número de deficiências estruturais, carência de recursos e professores. Após a expulsão dos jesuítas no ano de 1759 a estrutura educacional do país torna-se extremamente deficitária em relação à existente anteriormente. Além da deficiência estrutural, o ensino era alvo de grande segregação

A Constituição de 1824, em seu artigo 179, limitou-se a estabelecer a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos; em 1827, uma lei determinou a criação de uma escola de primeiras letras em cada cidade, o que não chegou a ser cumprido; em 1854 o ensino primário foi dividido em elementar e superior. Os orçamentos eram poucos, escravos não podiam frequentá-lo e não era exigido antes do ensino secundário (NASCIMENTO, 2007).

A principal razão dessa segregação social é que a maioria da clientela do ensino formal provinha da elite. Ocorre ainda uma marginalização do ensino técnico profissional e normal, pelo fato de os mesmos não serem propedêuticos ao ensino superior. A partir de um decreto no ano de 1826, D. João VI dividiu o ensino em quatro graus: Pedagogias (escolas primárias), Ginásios (ensino fundamental), Liceus (ensino médio), e Academias (ensino superior) (NASCIMENTO, 2007).

As pedagogias foram instituições responsáveis por administrar o saber elementar ao desempenho de todas as profissões, desenvolvendo as matérias

de primeiro grau. Atendiam apenas os integrantes das classes sociais mais baixas, a elite contava com tutores particulares que lecionavam em casa para as crianças. Nos ginásios eram lançadas as bases do conhecimento científico para a entrada nos Liceus.

Nestes, por sua vez, os estudantes passavam a ter acesso aos conhecimentos científicos propedêuticos ao ensino superior.

Desde a formação do estado brasileiro, as autoridades acompanharam de perto todos os processos de constituição dos manuais escolares. No século XIX eles foram influenciados pela necessidade de construção da nacionalidade. Os códigos legais da época são um registro das formas de controle da coroa para que os manuais correspondessem a essa diretriz.

No diz respeito especificamente à história, temos como primeira deliberação a **Lei Geral de 1827** que prevê a leitura obrigatória da **Constituição de 1824**, transformando-a no primeiro manual de história para o ensino escolar (STAMATTO e CAIMI, 2016). Na ocasião, ao deliberar sobre os compêndios, a Assembléia Geral aprova o seguinte texto:

Art. 7.º - Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se, porém, a aprovação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos (BRASIL, 1827).

Este artigo foi o primeiro do Brasil que deliberou a respeito da necessidade da chancela do estado para o uso dos compêndios nos estabelecimentos de ensino, sobre a condição de autor, as regras de mercado para livros e a exclusividade de publicação do mesmo sobre sua obra por uma década (LUCCA, 2009).

Segundo a lei de 11 de agosto do mesmo ano, a seleção dos compêndios ficaria a cargo da Congregação dos Lentes devendo ser submetidas a um referendo posterior da Assembleia Geral. A efetividade da Assembleia na fiscalização de obras didáticas ser comprovada por um por um caso relatado pela autora Tânia Regina de Lucca em um de seus textos.

O caso referido é o de recusa do compêndio de autoria do professor de

direito natural e público da Faculdade de Direito de Salvador, José Maria Avelar Brotero, intitulado *Princípios do Direito Natural*. O compêndio não se tratava de um texto que teve como finalidade primária a publicação, mas sim, de um conjunto de notas escritas com a intenção de orientar o professor em eventuais esquecimentos durante sua aula. A adequação da obra aos alunos se deu diante da falta de acesso a obras em quantidade suficiente.

A obra foi reprovada pela comissão de instrução pública, pelo fato de não apresentar uma ligação harmônica entre os textos, questão de falta da uniformidade de estilo, consistindo em uma compilação de autores de estilos diferenciados (LUCCA, 2009). A autora retrata que a rigidez na aprovação verificada no caso do professor provavelmente também existiu no que diz respeito aos livros que atendiam a outros níveis de escolarização, isso pode ser concluído em razão de que nas capas dos volumes constava que os mesmos foram autorizados pelos respectivos órgãos comerciais (LUCCA, 2009).

Com o **Ato Adicional de 1834** ocorre a criação das assembleias provinciais e a deliberação a respeito dos manuais escolares passa a ser de competência de cada governo provincial (BRASIL, 1834). Segundo Stamatto e Caimi (2016, p. 225) a partir deste momento

Em geral, a seleção dos livros era atribuição da congregação de lentes do Liceu, ou do Ateneu, ou ainda da Escola Normal da província 'ouvido o diretor-geral da Instrução Pública'. Houve casos em que foi designada uma comissão denominada Conselho Literário, cuja tarefa, dentre outras, era a análise e seleção das obras para as escolas.

Após a fundação do Colégio Pedro II (1837), o mesmo passa a reger a disciplina escolar de história a partir de seu programa e demais recomendações. Como foi visto no capítulo anterior, existiam pouquíssimas publicações didáticas de história do Brasil nas primeiras décadas do século XIX, essa realidade foi mudando no decorrer deste século. Os professores se baseavam nos manuais estrangeiros para ministrar os conteúdos de história geral, quanto à história do Brasil, foi preciso que se desse um processo gradual de criação dos compêndios.

A Reforma do Ministro Couto Ferraz, **Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**, regulamenta o ensino primário e secundário na corte do Brasil. A história passa a ser matéria de pré-requisito para a matrícula no curso superior, consolidando sua institucionalização no secundário (BRASIL, 1854).

É transferida ao Inspetor-Geral a incumbência de “[...] rever os compendios adoptados nas escolas públicas, corrigil-os ou fazel-os corrigir, e substituil-os, quando for necessário” (art. 3º, §4º). O artigo nº56 da mesma lei deixa explicito que só seriam admitidos nas escolas os manuais previamente autorizados. A coroa concederia prêmios a qualquer cidadão que compusesse ou traduzisse compêndios que foram adotados pelo governo.

Os professores eram obrigados a remeter relatórios trimestrais aos seus respectivos superiores a respeito da disciplina que estavam ministrando, dos compêndios e sua utilização (art.104, § 1º). Ficavam proibidos de adotar quaisquer compêndios ou métodos proibidos pela coroa (art. 106). Existia a necessidade de autorização do bispo da diocese caso os compêndios tratassem de conteúdos religiosos.

Segundo Schueler (1999), a efetivação de uma estrutura básica para o ensino primário não se deu no decorrer de todo o século XIX. Já a partir da década de 1870, existiam protestos de forma organizada dos docentes, (BRASIL, 1881) chamando atenção para a necessidade da melhoria das condições de trabalho. A carência de materiais básicos, como livros e carteiras era apontada como um dos pontos de reivindicação levados às autoridades imperiais.

Com a **Decisão nº587, de 27 de novembro de 1881** a atribuição de escolha dos compêndios para cada estabelecimento passou às Congregações da Escola Normal e ao Colégio Pedro II. Embora as deliberações do Colégio fossem dirigidas à província da corte, estas eram copiadas pelas demais províncias do império.

A partir do **Decreto nº9.397 de 7 de março de 1885** delibera-se que “[...]nenhum livro, mappa ou objecto de ensino será adoptado nas escolas públicas sem prévia aprovação do Ministro do Imperio, ouvido o Conselho Director, que dará parecer fundamentado”, é reiterado que no caso dos livros de ensino religioso é necessária a autorização do Bispo “[...] na fórmula do art. 56 do Regulamento anexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854” (art. 1º).

No artigo nº3 fica estipulado que os livros deverão ter tipologias diversas, os utilizados pelos alunos, àqueles de apoio pedagógico aos dos professores, aqueles que deveriam compor as bibliotecas dos colégios, e os livros que deverão ser distribuídos como prêmios (BRASIL, 1885).

De acordo com as categorias dispostas no art. 3º, o Inspetor Geral de Instrução organizaria um catálogo com as publicações autorizadas que pudessem ser utilizadas nas escolas. Este documento deveria ser publicado anualmente, e as publicações, serem submetidas à deliberação do Ministro do Império (art.5º). Essa seria uma medida paliativa até que o governo realizasse um concurso para a escolha de compêndios que melhor condissessem os programas das instituições (art.8º).

Com a proclamação da República, a história continua presente no currículo e desempenhando seu papel identitário, ocorre uma continuidade em grande parte dos conteúdos dos manuais que circulavam no império brasileiro.

2.3. Regulação do livros na Era Vargas (1930-1945)

No ano de 1925 começam a ser criados os Departamentos Estaduais de Educação substituindo as Diretorias Gerais de Instrução. Como os órgãos predecessores, os departamentos possuíam a responsabilidade de decidir sobre os livros que deveriam ser adotados em cada estado.

Como abordado no capítulo passado, assim que Getúlio Vargas toma o poder na década de 1930 começa a adotar medidas para a implantação de sua política Nacional Desenvolvimentista. Esta preveu uma série de políticas públicas de estímulo para o desenvolvimento do país, entre elas a profissionalização do funcionalismo público, buscando torna-lo mais eficiente na direção de uma perspectiva holística de atuação. É a primeira vez que, no contexto republicano, o governo atua diretamente na criação de iniciativas para o desenvolvimento do país (FARAH, 2016).

As primeiras deliberações a respeito do LD remontam a essa conjuntura anos 1930. Um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação o Ministério da Educação (MEC) dia 14 de novembro de 1930, à época com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. No período em que Getúlio Vargas esteve no poder, apenas dois ministros ocuparam o cargo: Francisco Campos (1930-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945), cabendo à gestão do último a elaboração dos principais códigos legais que tiveram como objeto os livros didáticos.

Segundo Bragança (2009) a política para o livro no país inicia-se em 17 de fevereiro de 1937 no artigo 44 da lei nº 378 foi criado o Instituto Cayrú com a finalidade de publicação da Enciclopédia Brasileira. A partir da mesma lei foram criados o Instituto Nacional de Pedagogia (INP) com a finalidade de realização de pesquisas sobre o ensino no Brasil, e também a Comissão de Literatura infantil destinada a fiscalização da literatura divulgada para as crianças.

Após a criação do Estado Novo, no dia 10 de novembro de 1937, a partir do Decreto-Lei nº93, o Instituto Cayrú passa a se chamar **Instituto Nacional do Livro (INL)**.

O INL sofre um aumento de incumbências, que são descritas no artigo 2º do mesmo decreto Decreto-Lei nº 93:

- a) Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) Editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) Promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) Incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (BRASIL, 1937);

Segundo Araújo, Santos e Pinho, [s.a.] o INL tinha como funções não somente garantir o fornecimento dos volumes, mas também de apoio técnico para a editoração de obras de interesse público e formação de bibliotecas por todo o país.

O órgão era presidido por um superintendente nomeado a partir de comissão do legislativo federal, também sendo composto também de três sessões técnicas e um conselho de orientação. Assumia ainda a responsabilidade pelo âmbito administrativo da política do livro didático à nível nacional (Art. 3º à 5º).

As três secções técnicas serão responsáveis por cumprir os objetivos estipulados no art. 2º da lei: a Secção da Enciclopédia e do Dicionário com a incumbência de publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário Nacional; a Secção das Publicações, para a publicação de obras raras e preciosas que conviessem ao governo federal; e a Secção das Bibliotecas pela organização e

manutenção de bibliotecas públicas (art. 5º). Na lei fica expresso que as publicações do Instituto Nacional do Livro deveriam ser doadas somente aos estabelecimentos afiliados, devendo ser vendidas aos demais pelo preço de custo (art. 6º).

Outro órgão de administração da política pública do LD criado durante o Governo de Getúlio Vargas foi a Comissão Nacional do Livro Didático. Sua criação representou uma grande evolução na gestão da política do LD nesta conjuntura, uma vez que a instituição identificou demandas mais específicas relativas a pluralidade da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo vemos que certos valores da sociedade tradicional eram respeitados pela mesma.

Principalmente durante o ministério de Gustavo Capanema, o Governo de Getúlio Vargas procurou promover ao mesmo tempo um incentivo e um controle progressivo sobre a produção de livros didáticos e infantis destinada ao público escolar. Merece destaque a criação de três Comissões: Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) (1938) (LUCCA, 2009).

A CNLD foi criada a partir do **Decreto de nº 1006 de 1938**, com o objetivo de avaliar os livros didáticos adotados no país. O mesmo decreto também delibera a respeito de suas condições e produção, utilização e importação. O decreto apresenta uma mudança significativa já no art. 1º, que libera a produção, a importação e o comércio de Livros Didáticos em território nacional.

Em termos de valores, ainda que as palavras não fossem usadas à época, a CNLD exigiu uma escrita que cultivasse direitos individuais – a diversidade de nascimento, nacionalidade, raça, classe social e religião – e valores cívicos – respeito às instituições, tradições. A Comissão condenava o proselitismo ideológico, mas prescrevia a sua própria ideologia: respeito à família e à instituição do casamento (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 23).

Segundo Oliveira e Freitas (2003, p.9-10), a formação da Comissão recebeu influências de legislações internacionais, como por exemplo, a “Reglamentacion para eleccion del textos (1933) – e, talvez, das pesquisas sobre livros didáticos elaboradas pelo Bureau International de l'Education, de Genebra” no que diz respeito à propagação de valores positivos

Excetuando-se as sugestões para incluir noções de direito internacional e os seus desdobramentos para o “progresso das relações internacionais”, os critérios do Bureau destacam a necessidade de os livros didáticos de História manterem a “objetividade” e a “imparcialidade”, “excluírem” os sentimentos de “ódio”, “desprezo” ou “vingança” e excluírem o “chauvinismo”, enquanto os da “Comissão Brasileira” prescrevem a “visão imparcial dos fatos”, a “cordialidade”, a “solidariedade”, a “americanidade” ou a “consciência americanista da nossa civilização”, a “conciliação” e a “veracidade” (OLIVEIRA e FREITAS, p. 9-10).

Esse acordo se deu no ano de 1933 quando foi implantada a “Comissão Brasileira de Revisores de Textos de Ensino de História e Geografia”, que avaliou livros firmados em um acordo entre Brasil e Argentina, e mais tarde Chile, onde “foram publicados livros de História do Brasil em espanhol e livros argentinos em português” (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 9).

A instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi o primeiro ato concreto do estado brasileiro no sentido do estabelecimento de um crivo para a produção, distribuição e comércio de livros didáticos no país. Esse controle se dava muito mais no viés ideológico do que no que tange à qualidade pedagógica das publicações.

Entre as funções da Comissão, está a de analisar os Livros Didáticos submetidos por autores e editores e elaborar uma relação oficial com aqueles que fossem aceitos para orientar os professores na escolha. À comissão também cabia estimular o mercado de livros didáticos e recomendar ao poder público a produção de concursos com premiações dos autores, assim como organizar exposições com os livros autorizados.

O estado limitava as opções com a lista de livros que poderiam ser escolhidos pelo professor, composta por especialistas especialmente designados para este fim pelo presidente da República (LUCA, 2009). Levando em conta as influências externas e concepções ideológicas do governo vigente, é possível sintetizar os critérios de exclusão dos livros didáticos, que

[...] para ser aprovado pela CNLD – seja em 1938, seja em 1944 – , não poderia incorrer em proselitismo ideológico, preconceito de naturalidade, “nacionalidade”, “raça”, “classe social”, “religião”. Também não poderia pregar contra a “independência do Brasil”, as “instituições nacionais”, as “tradições nacionais”, os heróis e mártires nacionais, o “otimismo do futuro do povo

brasileiro”, a “família” e o “casamento” (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 11).

Os critérios para a concessão da autorização eram os seguintes:

Art. 20 – Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional.
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação.
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais.
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria.
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira.
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões.
- g) que incite ódio contra as raças e nações estrangeiras.
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais.
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa.
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais.
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938).

No Art. 20 podemos ver que os critérios de regulamentação dos livros pela Comissão estão direcionados à concordância com os preceitos ideológicos do Regime de Vargas como está explícito no item b) do presente artigo, ou na proibição de qualquer ofensa ao chefe nacional como explícito no item c).

A partir do Art. 21 vemos um maior direcionamento pedagógico, onde fica proibida a circulação de livros com erros gramaticais ou de natureza científica, que não observem os preceitos didáticos ou em desacordo com as normas de apresentação (“higiene da visão”), que não contivessem o nome do autor e o preço de venda. Temos também os artigos 22 e 23, o primeiro estabelece que

não poderiam ser vendidos os livros que não estivessem escritos em língua nacional, e o segundo coloca da obrigatoriedade de acordo com as normas de ortografia oficial.

Fica evidente a prevalência do aspecto ideológico sobre o pedagógico nas deliberações da comissão, uma vez que 11 critérios ligados à ideologia do regime e apenas 5 à fatores pedagógicos (BRASIL, 1938).

Embora existisse no decreto uma proibição quando ao envolvimento de membros da Comissão na autoria de livros que viessem a ser adotados pelo governo, houve um relaxamento nos anos seguintes.

A partir do **Decreto-lei n. 1.417 de 13 de julho de 1939** passava a haver possibilidade de membros da Comissão terem publicações no catálogo do governo. A redação do decreto coloca que esta possibilidade estaria submetida a anuência do ministro da educação que escolheria uma Comissão especial de três a cinco membros para deliberar sobre a aceitação ou recusa do livro didático. As negociações entre o setor comercial (editoras e autores) e o estado para o estabelecimento das normas de produção e avaliação dos livros didáticos são frequentes no decorrer de todo o século XX.

A partir do governo de Getúlio Vargas, o livro didático passa a possuir uma legislação específica para sua produção e avaliação que congregou exigências de qualidade técnica e pedagógica como por exemplo, a ausência de erros gramaticais e ortográficos no primeiro caso, e a promoção de uma narrativa em favor do racismo no segundo. Outro ponto forte diz respeito à propagação da concepção ideológica que dá base ao estado, como a ausência de narrativas que promovam a luta de classes, que ataque a formação convencional da família, etc.

A comissão permaneceu com função de analisar os manuais, mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1961. Durante esse período o órgão permaneceu utilizando os critérios do decreto de 1938, mesmo após a promulgação de da constituição no país em 1946 (STAMATTO e CAIMI, 2016). A CNLD foi extinta em 1969.

O período subsequente em que vemos tentativas de alteração significativa na dinâmica das instituições gestoras e leis que normatizam o uso do livro didático é o chamado Interlúdio democrático. Recebe esse nome em razão de ser um período entre duas ditaduras claramente declaradas como foram o

período de Vargas e o Militar.

2.4. Regulação dos livros no Interlúdio democrático (1953-1964).

A partir da segunda metade da década de 1940, vários estados começaram a criar seus próprios mecanismos de controle para os livros didáticos. Contudo, a CNLD continua com seus trabalhos de fiscalização à nível federal, (só sendo foi extinta no ano de 1969) em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), que à época estava sob o comando de Anísio Teixeira.

Com o objetivo de atuar de forma efetiva sobre os problemas do ensino relacionados ao livro didático, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no ano de 1952 a **Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (Caldeme)**, cuja função era produzir livros didáticos para o ensino básico e manuais para orientação pedagógica dos professores. Teixeira procurou ressuscitar a ideia de livro único combatida pelo então ministro da educação Gustavo Capanema (FILGUEIRAS, 2013).

A criação da Caldeme também sofreu influência de uma série de seminários ministrados pela Unesco a nível mundial com a finalidade de mudar a narrativa dos livros didáticos, principalmente de história e geografia, retirando deles qualquer conteúdo que pudesse estimular o ódio entre as nações como forma de prevenir um novo conflito.

A avaliação inicialmente ficaria a cargo de Guy de Hollanda, professor da Faculdade Nacional de Filosofia (FnFi) e técnico do Ministério da Educação. No entanto, Hollanda não só declinou da função como criticou

[...] os livros didáticos do ensino secundário sob o ponto de vista material, historiográfico, pedagógico, como também da seleção efetuada pela CNLD. Em termos de conteúdo historiográfico, [...] Além disso, reclamou a falta de novos sentidos para a história nacional [...] No que diz respeito aos conteúdos pedagógicos, o crítico apontou o “caráter excessivamente resumido” do livro didático, a ausência de explicação dos fatos e o “empobrecimento da linguagem”, ainda que a intenção dos autores tenha sido “facilitar a sua leitura pelos alunos” (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 12-13).

A Campanha tinha o objetivo de contribuir para uma atualização pedagógica nos professores e do material didático, buscando uma linguagem mais próxima dos alunos. A prescrição dos conteúdos que deveriam compor os manuais caberia a dois especialistas: Carlos Delgado de Carvalho e Américo Jacobina Lacombe, que ficaram responsáveis pelos manuais de História Geral e do Brasil respectivamente. Os autores vão ter grandes divergências com os avaliadores, principalmente no que diz respeito ao manual do professor.

Entre as divergências que mais nos interessam neste texto estão as entre os pesquisadores no que diz respeito às questões da atualização dos conceitos (“Golpe de Estado” ao invés de “Crise política”, por exemplo), à dimensão humana privilegiada ou o determinante empregado na escolha dos acontecimentos e/ou de suas explicações (economia ou política?), à natureza epistemológica da história a ser ensinada (narração ou explicação?), à natureza dos conteúdos da historiografia didática (acontecimentos ou acontecimentos/atividades para o aluno e o professor? Acontecimentos consensuais ou hipóteses e polêmicas? Mais experiência europeia ou mais brasileira?) (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 14)

Esse conflito entre os profissionais de história é abordado por Munakata (2004) como uma polarização conceitual à nível nacional. De um lado estavam aqueles profissionais que preferiam deixar a questão da didática de lado em detrimento da acadêmica, de outro, os profissionais que não compreendem completamente a atualidade das proposições teóricas e metodológicas, se voltando mais detidamente aos “aspectos didáticos”.

Esta polarização ainda existe na atualidade quando nos referimos à relação entre os livros didáticos e o conhecimento acadêmico, só muito recentemente o livro didático de história vêm se tornando um objeto mais discutido nos cursos de licenciatura.

Segundo Filgueiras (2013), no decorrer dos anos 1940 e 1950 ocorre um aumento progressivo no número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, assim como a ampliação do aparelho educativo. Esses fatores geraram um crescimento da demanda de livros didáticos, o alto preço dos materiais didáticos se torna fator gerador de evasão.

O estado responde a esta demanda por meio do Decreto nº38.556 do ano de 1956 surge a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). No período da ditadura militar, a campanha foi transformada na Fundação Nacional de

Material Escolar (Fename) a partir da Lei 5.327 no ano de 1967. Tanto em seu primeiro momento quanto no segundo, ambas as instituições tinham “a função de produzir materiais escolares – cadernos, pasta de desenho etc. – e publicar obras didáticas, atlas, enciclopédias e gramáticas, entre outros, para atendimento dos alunos carentes”(FILGUEIRAS, 2013,p. 315).

Segundo Filgueiras (2013), de acordo com um relatório de atividades realizadas pela CNME no ano de 1962, a mesma teria surgido como inspiração de uma iniciativa bem sucedida do Departamento Nacional de Ensino (DNE) de facilitar o acesso dos materiais escolares para os estudantes mais carentes, contribuindo para a melhoria de sua qualidade e padronização progressiva.

A CNME foi um dos desdobramentos de iniciativas protagonizadas pelo programa de combate à evasão do ensino do então presidente Juscelino Kubitschek (FILGUEIRAS, 2011). A CNME possuía três objetivos básicos

[...] contribuir para a difusão da cultura; melhorar a qualidade do material de ensino, seu uso e padronização; e combater a elevação do custo do ensino, com o fornecimento de materiais didáticos a preço acessível para assistir os estudantes carentes. A obras produzidas poderiam levar, ainda, a mudanças na atuação dos professores (FILGUEIRAS, 2011, p.318).

Como seus primeiros trabalhos, a CNME ficou encarregada de produzir

[...] coleções, peças e aparelhos para o estudo de Ciências Naturais, Matemática e Desenho; material para o estudo de Geografia e História, obras de consulta (atlas, enciclopédias e dicionários) e material de ensino audiovisual para cursos de grau elementar e médio (FILGUEIRAS, 2011, P.319).

Os materiais editados pela **CNME** eram doados às escolas e bibliotecas públicas cadastradas previamente e vendidos à preço de custo nos estabelecimentos particulares. Caminhões iam até as cidades do interior onde não existiam postos fixos de fornecimento. Todo o material didático produzido era financiado por meio de um Fundo Especial, composto por dotações da União e doações de particulares ou feitas por meio de campanhas(BRASIL, 1956). Todas estas alterações foram perdidas com a deflagração do Golpe Civil-Militar em 31 de mar de 1964.

2.5. Regulação no Regime Militar (1964-1985)

Com a deflagração do Golpe Militar no ano de 1964, o governo começou um processo de modernização baseado na dissociação entre a administração dos serviços e as políticas estatais. A partir do mecanismo de Desvinculação de Receitas da União (DRU) os militares retiraram progressivamente o financiamento federal à inúmeros serviços públicos, dentre eles a educação.

Além da falta de financiamento, as políticas públicas após o Golpe Militar foram caracterizadas pela ausência da participação popular em suas deliberações, assim como à perseguição àqueles grupos que se posicionassem de forma contrária à ideologia do Regime.

Durante este período, dois órgãos foram criados para fiscalizar os manuais didáticos: a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) no ano de 1966 e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). A FENAME foi criada a partir da Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), que teve suas competências ampliadas e nome mudado a partir da Lei 5.327 no ano de 1967. Enquanto a Colted possuía basicamente a função de estímulo à indústria editorial, a FENAME ficaria encarregada da produção de materiais didáticos à baixo custo para atender alunos carentes (FILGUEIRAS, 2015) (Decreto 59.355/66).

As funções da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) são especificadas no art. 2º do Decreto Nº 59.355, de 4 de outubro de 1966: definição das diretrizes do programa editorial do livro técnico e didático junto ao MEC; autorização de convênios do Ministério educação com entidades públicas e particulares, ligadas ou não a indústria editorial; autorizar a concessão de auxílios para a efetivação da política; promoção de pesquisas e prestação de assistência nas finalidades previstas no decreto e colaborar com os demais órgãos públicos ou particulares que tenham objetivos convergentes, principalmente com o Grupo Executivo da Indústria do Livro – GEIL (BRASIL, 1966).

No art. 3º fica disposto que a COLTED terá como instância deliberativa um colegiado com nove integrantes que deveriam ser brasileiros natos: I - O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação (Presidente do

colegiado); II - Os Diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Instituto Nacional do Livro; III - Os Diretores das Diretorias de Ensino do Ministério da Educação e Cultura; IV - O Superintendente do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura; V - O Presidente do Sindicato Nacional dos Editores (SNEL).

Os primeiros integrantes do conselho da Colted eram educadores, técnicos e empresários que atuavam no campo dos materiais didáticos e da educação como um todo desde os anos 1950. Merece destaque o fato de dois membros da USAID comporem o conselho, o que evidencia o diálogo ativo entre o Brasil e os EUA no campo dos didáticos (FILGUEIRAS, 2015).

Segundo Filgueiras (2015), a partir da documentação à qual foi possível o acesso, a COLTED realizou três seleções de livros didáticos. As duas primeiras seleções ocorreram entre abril e novembro de 1967, com comissões formadas por professores da educação básica e de cursos de formação de professores em nível superior. A coordenação destas avaliações foi da técnica do Inep, Elza Nascimento Alves, com experiência no campo desde a década de 1950.

Em agosto de 1967 a comissão DNE/INEP escreveu um relatório em resposta às restrições encontradas pelo professor Theobaldo Miranda Santos nos livros referentes às duas seleções. Muitos volumes que haviam sido excluídos na seleção pediram um novo estudo crítico.

O terceiro processo de avaliação e seleção dos livros foi feito para alunos dos três níveis de ensino. A primeira etapa da avaliação consistiu no envio de questionários para que os professores fizessem uma análise preliminar dos volumes, esses questionários seriam analisados por técnicos da COLTED, que forneceria uma lista com os nomes dos livros aprovados e reprovados. O resultado da avaliação gerou grandes repercussões

O relatório final da Comissão de Avaliação destacou que as avaliações foram realizadas com o objetivo de identificar as deficiências mais frequentes e indicar medidas para o aperfeiçoamento dos livros didáticos. Segundo o relatório, os livros didáticos apresentavam uma significativa quantidade de erros e má qualidade gráfica. De modo geral as avaliações destacaram alguns pontos em comum, entre elas a crítica aos métodos de ensino considerados antiquados, a falta de ilustrações adequadas, os conteúdos sem desenvolvimento ou inadequados ao nível de ensino, a falta de incentivo ao raciocínio das crianças, falta de atividades para o desenvolvimento de hábitos e habilidades de estudo, falta de desenvolvimento para

aquisição do conhecimento científico, exercícios de memorização, erros conceituais e de vocabulário, material gráfico de baixa qualidade, entre outros problemas (FILGUEIRAS, 2015, p.94).

Segundo Filgueiras (2015), após a divulgação dos resultados do relatório a indústria editorial, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros questionou em muitas de suas sessões o resultado desastroso da avaliação. Nas atas das reuniões do SNEL se colocava que a COLTED apenas levou em conta os aspectos ideológicos das publicações.

Elza Nascimento destacou em resposta às editoras que foram levados em conta todos os aspectos técnicos. Pouco tempo depois ela sofreu uma denúncia anônima em julho de 1969 que acusava de subversivo o manual *O livro didático: sua utilização em classe* de sua autoria. Naquele ano o diretor da COLTED foi substituído pelo coronel Ary Leonardo Pereira, que intimou Elza Nascimento a prestar esclarecimentos sobre o seu livro. Após uma série de polêmicas o órgão foi extinto em 1971 (FILGUEIRAS, 2015 *apud* MUNAKATA, 2006, p.83).

Oliveira et al (1984, p. 56) especula mais um indício que “uma série de escândalos ocorridos em 1971 que envolveram as transportadoras, editoras e fabricantes das caixas que montavam as bibliotecas”.

No dia 5 de março de 1971, o então ministro da educação Jarbas Passarinho constituiu, pela Portaria nº6, a Comissão de Inquérito para apurar as irregularidades que haviam ocorrido na COLTED. O órgão foi extinto no dia 9 de julho de 1971, pelo Decreto nº 68.728, que transferiu a gestão do programa do livro para o Instituto Nacional do Livro (INL).

No período de março de 1967 a julho de 1971 a COLTED teve suas funções progressivamente transferidas para o Instituto Nacional do Livro (INL) criado na gestão de Gustavo Capanema. Foram distribuídos cerca de 6 milhões de livros a 3 milhões de alunos e ocorreu a edição de manuais para a formação continuada dos docentes, onde o livro didático era definido como um valioso instrumento de apoio pedagógico.

Seus gestores entendiam que a disponibilidade do livro didático era “uma consequência da obrigatoriedade escolar”, orientação da XXII Conferência Internacional de Instrução Pública ocorrida em Genebra, no ano 1959. Daí, as recomendações para autores, editores e professores no sentido de respeitarem os indicadores de qualidade do livro didático: coerência com os objetivos do

primário; respeito aos interesses, aos conhecimentos, às experiências e à habilidade dos alunos; respeito à natureza e aos princípios de aprendizagem; atendimento dos “aspectos básicos da matéria”; atualização em termos de conteúdos, métodos, técnicas e procedimentos didáticos; manual do professor com linguagem adequada a essa clientela (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 15-16)

Em sua grande maioria, os conteúdos dos livros didáticos de história produzidos entre 1964 e 1974 faziam o elogio à ditadura, seja em razão da censura ou da iniciativa dos autores. “As estratégias mais comuns eram o emprego do termo “Revolução”, ao invés do nosso contemporâneo “golpe”, para referir-se ao acontecimento- marco do regime, o apelo “ufanista” e a apologia ao “desenvolvimento industrial e econômico” (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p.16).

O INL ficou responsável pela gestão do programa do livro didático entre os anos de 1971 e 1976. Durante todo este período Jarbas Passarinho ocupou o Ministério da Educação (1970/1974) e Maria Alice Barroso (1970/1974) esteve na direção do INL.

Segundo Oliveira e Guimarães (1987) a função de maior relevância do órgão foi a de co-edição de livros didáticos e também do desenvolvimento de contratos com entidades públicas e particulares para viabilizar as publicações no âmbito do Programa do Livro Didático (PLD). A partir de 1971 o programa se desdobrou em uma série de vertentes

PLIDEF – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental; PLIDEM – Programa do Livro Didático – Ensino Médio; PLIDES – Program do Livro Didático – Ensino Superior; Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo e PLIDECOM – Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM) (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 1987, P.57)

Todos estes sub-programas foram gerados como consequência do decreto de extinção da COLTED. O PLIDEF foi aquele com objetivos mais claramente definidos e que recebeu maior atenção do governo ditatorial, sendo eles:

- 1) Co-editar livros didáticos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau;

- 2) Distribuir livros didáticos coeditados para as escolas públicas de 1º grau, através de convênio com as secretarias de educação de todas as unidades federadas;
- 3) Proporcionar, através da coedição, o barateamento do livro didático;
- 4) Estimular o aprimoramento da qualidade do livro didático através de um processo de seleção e avaliação;
- 5) Colaborar no aperfeiçoamento do padrão técnico-pedagógico do professor brasileiro, com a distribuição de manuais para o professor;
- 6) Implantar/implementar o Banco do Livro nos estabelecimentos de ensino beneficiados pelo Programa; (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 1984, p. 58)

A unificação dos programas de fornecimento de livros didáticos no INL objetivou uma melhor definição das competências a serem executadas para cada nível do ensino: fundamental, médio e superior.

Pretendia-se mudar a política para o fornecimento do livro, dando prevalência aos aspectos pedagógicos e técnicos para a avaliação dos títulos coeditados. O procedimento de seleção era o seguinte:

[...] as editoras enviavam ao INL os livros editados. Do INL saíam para o Departamento de Ensino Fundamental do MEC, onde se escolhiam os livros a serem coeditados. O INL enviava então a relação dos escolhidos às Secretarias de Educação dos estados que, por sua vez, procediam a seleção dos que melhor se adaptassem ao seu trabalho. De volta ao INL, agrupavam-se os mais solicitados e procedia-se as normas contratuais das coedições. Esta sistemática teve, de início, a favor da pedagogia, o fato de ter sido idealizada por um grupo pequeno de profissionais competentes e conscientes do valor e do papel crucial que o livro desempenha no processo educativo (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 1987, p.59)

Embora desde 1970 o INL fosse incumbido do programa de co-edição de obras literárias, mudam a magnitude e o contexto de sua atuação quando o mesmo assume a política do livro didático.

Um fator que foi grande empecilho para a execução da política foi a falta de recursos. A forma encontrada pelo governo federal para acabar com o problema foi o lançamento de um sistema de coparticipação com os estados para arcar com os custos do programa, o Fundo do Livro Didático (FLD).

Maria Alice Barroso, presidente do INL à época acreditava que além de diminuir os custos, a medida passaria a gerar certa responsabilidade com a distribuição e a estocagem dos livros que até então não havia (relatos da

estocagem de livros mesmo em banheiros de escolas eram frequentes), no entanto isto não se confirmou. Isto se deu em razão de que ao mesmo tempo que se afirmava a participação financeira e logística dos estados, estes não estavam envolvidos nas decisões que dizem respeito ao processo.

Ouveram muitas consequências nocivas desse processo de centralização. As reportagens da época denunciam falhas no fornecimento que obrigaram alunos carentes a irem a livrarias comprar os volumes pelo preço normal, estes foram vítimas do mercado inflacionado pelas editoras uma vez que as mesmas tinham acesso ao calendário do processo de compra do INL. Existiram também denúncias de desvio de volumes coeditados para venda pelo preço normal, pedidos entregues em número menor que o contrato, etc (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 1987).

Em razão disto, a década de 1970 foi rica em denúncias e projetos parlamentares para sanar a questão do custo do livro, entre 1971 e 1982 contam-se 14 processos deste tipo (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 1987). Com a persistência das polêmicas, no ano de 1976 as atribuições de co-edição do programa do livro são transferidas à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) através do Decreto-lei 77.107 de 4 de fevereiro de 1976.

O Ministério da Educação instituiu a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a partir da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. O órgão teria basicamente as mesmas funções que o INL, coedição e distribuição dos livros e materiais didáticos, visando garantir a melhoria de sua qualidade e o decréscimo do preço. Estavam incluídos nesta denominação

[...] cadernos e blocos de papel; cadernos de exercício; peças, coleções e aparelhos para o estudo das matérias escolares; guias metodológicos; dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta; material para ensino audiovisual das disciplinas de grau elementar, médio e superior (decreto n. 62.411, 15/03/1968; FILGUEIRAS, 2015, p.96) .

A FENAME foi criada para substituir a Campanha Nacional do Material de Ensino (CNME), criada em 1956 com o objetivo de fornecer material escolar para alunos carentes. O órgão foi fruto apenas de uma reorientação para uma política de atendimento à alunos carentes que já existia, sua passagem de “Campanha” à “Fundação” serviu para que o mesmo ganhasse mais solidez e infra-estrutura. A FENAME deveria apenas ampliar a magnitude das atividades desenvolvidas

pela CNME (FILGUEIRAS, 2015).

O órgão foi anunciado como uma das grandes iniciativas do governo militar para a educação. Fica evidente a necessidade de conciliação com o setor privado uma vez que o governo tipifica as funções da FENAME, de regular o preço da produção de livros no Brasil a partir da coedição de obras com editoras privadas, como complementares ao mercado privado e não como concorrentes do mesmo.

Nos anos 1970 a FENAME também se integrou as ações dos seguintes órgãos: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); Superintendência do Desenvolvimento do Sul (SUDESUL); Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Estas ações se davam no sentido de cumprimento do objetivo do Governo Militar de desenvolvimento das regiões carentes.

Apesar de o estado reafirmar que a FENAME desempenhava apenas uma função complementar, a instituição ganhou cada vez mais centralidade

[...] com funções alargadas, que incluíam convênios para edição e distribuição de livros e materiais didáticos em parceria com diferentes instituições públicas, como o Conselho Federal de Educação, o Conselho Federal de Cultura, o Instituto Nacional do Livro, o Grupo Executivo da Indústria do Livro - Geil 22 - e a Divisão de Educação Física. Ao longo da década de 1970 a Fename foi considerada, progressivamente, uma instituição que incentivava o sentimento de brasilidade, em razão da divulgação de obras sobre a língua nacional, obras morais e cívicas e pela distribuição de livros escolares aos recantos mais difíceis do país (FILGUEIRAS, 2015, p.98).

No ano de 1976 a FENAME passa a ter o controle sobre o Programa do Livro Didático (PLD) que estava sob a chefia do INL desde 1971. Os motivos da dissolução do INL não são claramente definidos até hoje. Oliveira (1984) aponta como provável causa a tentativa da introdução de um projeto de livro integrado. Esta integração poderia se dar de forma horizontal, para matérias diferentes em uma mesma série, ou vertical, para a mesma matéria em séries diferentes. O fato gerou grande revolta da indústria editorial, a pressão que a mesma fez ao governo teria causado o fim da instituição.

A FENAME firmava convênios com as secretarias de educação, cabendo ao governo central a distribuição de determinado número de livros aos alunos

carentes do 1º grau da rede pública. Os governos estaduais deveriam participar com contrapartida financeira e material. A porcentagem de contrapartida seria de cerca de 12% dos recursos totais aplicados, devendo 10% permanecer no estado para atividades de acessoramento ao programa como treinamento de profissionais, construção de bancos de livros, etc (OLIVEIRA, 1984).

Segundo Oliveira (1984), as editoras se concentravam por sua vez em influenciar as secretarias de educação para terem seus títulos incorporados aos programas de coedição. A produção editorial no campo dos didáticos se disseminou, assim como ocorreu uma melhoria do formato gráfico dos livros tendo em vista chamar atenção do mercado consumidor.

Essa disseminação da produção abriu espaço para uma substituição desmedida dos livros tendo como objetivo o aumento do lucro das editoras, “na maioria dos casos, restringe-se à numeração diferente da mesma ordem de exercícios ou disposição gráfica diferente do mesmo conteúdo disciplinar” (OLIVEIRA, 1984, p.64).

Segundo Oliveira (1984), em resposta a esta enchurrada de livros didáticos o congresso nacional vai apresentar diversos projetos de lei com alternativas de controle de sua produção produção. O problema persiste por pelo menos três ministérios, quando na portaria nº 409, de 24 de junho de 1980, o ministro da educação Eduardo Portela fixa o período mínimo de 2 anos para adoção de um livro. Comissões são formadas nas Secretarias de Educação de cada estado para deliberar sobre os títulos publicados. O autor ressalta o papel do legislativo nacional da construção de uma política centralizadora, que exclui os professores do processo de tomada de decisão.

A FENAME continua a ser responsável por iniciativas de publicação e coedição e distribuição de livros até o ano de 1983 quando é extinta. Em seu lugar é criada a Fundação de Assistência ao estudante, que fica responsável pela política do Livro Didático.

2.6. Programa nacional do Livro Didático (PNLD)

É imperativo salientar que a trajetória da política de fornecimento do livro didático entre 1971 e 1985 é responsável por normatizar de forma mais direta a

política pública atual. Nesse período temos alterações significativas na política do LD como o Programa do Livro Didático (PLD) passa à gestão do INL – desdobrado em – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Ensino Médio (PLIDEM), Ensino Superior (PLIDES) e Ensino Supletivo (PLIDESU); que foi sucedido pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) no ano de 1976 e por sua vez foi sucedida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) no ano de 1983, serve de base a instauração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985.

Segundo Oliveira e Freitas (2003) a partir da experiência do PLIDEF foram criadas as **“Normas para a análise e seleção de livros textos para o ensino de 1º grau”**, instituídas a partir das prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei n. 4.024/1961 e Lei n. 5.692/1971.

A primeira faz referência à presença dos conteúdos a serem avaliados nos livros de Estudos Sociais, abordando a compreensão das responsabilidades dos indivíduos de forma progressiva para garantir a continuidade da sociedade, sob os ideais da paz e da união. Os livros deveriam contribuir com o processo de conscientização dos indivíduos de forma progressiva para o ajustamento dos mesmos ao meio social. Dava-se ênfase à história do Brasil e a trajetória de seu desenvolvimento até aquele momento.

Os critérios de avaliação para os livros de Estudos Sociais foram elaborados majoritariamente por professores de instituições superiores públicas, estes englobavam o exame do projeto gráfico, dos textos e atividades e do manual do professor. A equipe produziu não somente os livros de 1º a 4º série, mas também dos anos finais do ensino médio sob a diretriz de que os livros, compostos de conhecimentos das áreas de história e geografia, deveriam contribuir para a compreensão da realidade social e política do país.

Os autores salientaram que é fácil identificar a predominância de conteúdos históricos na descrição dos critérios. No contexto do PNLD eles foram assumidos como da área de história somente para o ano de 2002, destinado aos livros de 5ª a 8ª série, e no PNLD 2004, que avaliou os livros da 1ª a 4ª séries” (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 20).

Os autores identificam, que embora entre os anos de 1997 e 2014 tenha havido um conjunto de diferentes normas de avaliação, ocorre a manutenção de

um conjunto de prescrições “tratando de conteúdos conceituais e habilidades caras ao ofício do historiador e de conceitos e habilidades relativas ao desenvolvimento de atitudes cidadãs” (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 19).

Os primeiros critérios se referem à e atualização coerência conceitual, compreensão da historicidade da escrita da história, explicitação e coerência dos marcos teórico-metodológicos no desenvolvimento dos textos, respeito à legislação para o ensino de história no ensino fundamental e emprego de diferentes fontes. No que diz respeito aos conteúdos,

[...] os editais são econômicos. Limitam-se a exigir, sob pena de exclusão, o cumprimento das recentes leis que tratam da incorporação, nos currículos da escolarização básica, da história da África e dos africanos, da história e cultura dos indígenas e dos afro-brasileiros (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 21).

O PNLD traz em seus editais desde a década de 1990 a exclusão de escritas de livros didáticos que veiculem quaisquer tipos de preconceitos ou estereótipos. Esse discurso se amplia atualmente em direção ao combate dos preconceitos de gênero.

No ano de 2009 o governo elaborou o **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais** a ser posto em prática por uma comissão interministerial formada por 18 ministérios. Ocorreu então a proposição da inserção da *“temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais”* nos livros didáticos, as avaliações posteriores indicam que esta meta ainda não foi atingida. A partir da década de 1980 abordemos a trajetória da gestão da política do LD

Segundo Höfling (2000), a partir da lei 7.091 de 18 de abril de 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). O órgão surgiu a partir de uma expansão das competências da FENAME, que absorveu muitos programas vinculados ao Ministério da Educação, entre eles o Programa do Livro Didático (Plid), incorporado à FAE no ano de 1984 e permanecendo com ela na gestão até sua extinção no ano de 1997.

No ano de 1984 teve fim o programa de co-edição e o MEC passa a ser somente comprador e fiscalizador dos livros didáticos produzidos pelas editoras participantes do programa (HÖFLING, 2000). No ano seguinte, a partir do

decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985 o programa recebeu a denominação de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Esta lei dispunha sobre a organização do PNLD de forma básica. O programa teve seus objetivos inicialmente ampliados, teve como meta inicial o atendimento integral dos alunos do primeiro grau nos componentes básicos de Comunicação, Expressão e Matemática (HÖFLING, 2000).

Segundo Höfling (1993), as ações da FAE se desenvolviam principalmente como políticas assistenciais no campo social atuando de forma prioritária nas áreas de fornecimento de merenda e material escolar, o PNLD era um de seus principais programas.

A coordenação executiva do PNLD ficou a cargo da Diretoria de Apoio Didático e Pedagógico da FAE. Tratando-se já naquela época do maior Programa de Livros Didáticos do mundo, “proporcionando em 1987 três livros didáticos por aluno em cada escola pública do primeiro grau do país” (HÖFLING, 2000, p. 96). A autora coloca ainda que o programa recebeu grande atenção em face da execução do Programa Educação para Todos à época, que se voltava para o ingresso e a permanência de crianças no Ensino Básico.

Cassiano (2013) coloca que o não cumprimento do prazo de entrega dos títulos por parte de algumas das principais editoras fez com que a FAE fizesse uma alteração nos contratos, onde seria feito o pagamento de 50% do acordado antes da entrega dos livros e 50% somente depois, além da contratação de empresas de transporte para garantir a distribuição para o ano de 1987.

Um dos grande méritos do programa foi o fato de que o mesmo inaugurou a participação do professor do 1º grau no processo de escolha dos livros adotados nas escolas (CAIMI, 2017). A avaliação dos volumes ocorreu pela primeira vez no ano de 1996 para quatro primeiras séries do ensino fundamental, onde a disciplina de história era contemplada a partir de Estudos Sociais. Entre os anos de 1996 e 1997 os professores poderiam optar pela escolha de um livro de estudos sociais ou dois, um de história e outro de Geografia, estas disciplinas somente substituíram efetivamente Estudos Sociais no ano de 2004.

Segundo Cassiano (2013) como já abordado anteriormente o PNLD atravessa duas fases que marcam uma melhoria de sua eficácia enquanto política, a primeira indo até 1996 e a segunda até os nossos dias. Essa divisão se dá uma vez que durante os primeiros anos do programa, o mesmo era

atravessado por uma problemas estruturais como o atraso da entrega pelos correios, e a não distribuição de títulos pelas editoras principais do programa, o preenchimento errado das fichas pelo professor, etc que foram sanados a partir daquele ano.

As discussões realizadas na década de 1990 tiveram como consequência o aprimoramento de mecanismos de avaliação dos livros didáticos. Foi de grande importancia a experiência anteriormente acumulada a partir dos processos de autoavaliação, responsável por modificações importantes que conduziram a estrutura do programa a que nós conhecemos. Neste contexto a chamada para avaliação seria feita a partir da publicação de editais, que norteariam a avaliação pedagógica a cada triênio em todos os segmentos de ensino. A inserção de componentes curriculares no processo avaliativo ocorreu de forma gradativa (CAIMI, 2017).

Reverendo alguns pontos colocados anteriormente, temos como determinações legais mais importantes, a garantia de recursos no orçamento do MEC para a aquisição dos livros didáticos para as escolas públicas no ano de 1993. Três anos mais tarde, no ano de 1996, foi instituída a avaliação dos livros didáticos. No ano de 1997 a gestão do programa do livro passou da FAE para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O FNDE foi criado pela Lei nº 5.537/1968, como autarquia vinculada ao MEC, com o nome original de Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (Indep). A partir do Decreto-Lei nº 872/1979 mudou a nomenclatura para fundo, obtendo nova função de captação e alocação de recursos para projetos financiados pelo MEC (SILVA, 2017).

A publicação de editais anuais consolidou a formatação da política de avaliação. O processo ocorre da seguinte forma: A partir da publicação do edital, onde eram descritos todos os critérios que devem ser observados nas obras didáticas, os editores e autores procediam a inscrição das obras à serem avaliadas. Após o processo de avaliação, onde são conferidas as especificações pedagógicas e técnicas dos volumes de acordo com o estabelecido em edital, o MEC elabora o Guia dos Livros didáticos, que contem informações detalhadas das obras para facilitar a escolha pelos professores.

Os anos 2000 no Brasil ficaram marcados por uma tomada de consciência com relação à educação em suas determinações legais. Ocorre também um

aumento de abrangência do PNLD com a aquisição de obras acessórias como dicionários e atlas, além de livros em outros formatos como Braille e MecDaisy para atender outros segmentos como deficientes visuais e alfabetização de adultos (CASSIANO, 2002).

Segundo Silva (2017), a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 introduziu uma importante mudança no art. 208 da Constituição Federal de 1988, o mesmo ficou com a seguinte redação:

Art. 208 O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[...]

VII – atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

(BRASIL, 2009, grifo nosso)

Essa mudança é muito importante uma vez que coloca os Programas de Material Didático como “dever do Estado na garantia do direito à educação, devem, também, observar a determinação de que sua abrangência envolva todas as etapas da educação básica” (SILVA, 2017, p. 102), também atuando como forma de diminuição da evasão escolar.

Essa intenção de estabelecimento de uma Diretriz para as Políticas da Educação tem desdobramentos também na Lei nº 9.394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB). Na redação original art. 4º da lei. que dispõe sobre o dever do estado para com a educação escolar, constava anteriormente a obrigação de fornecimento somente com o segmento do Ensino Fundamental.

A LDB foi igualmente modificada a partir da ementa constitucional 59/2009, que viabilizou a aprovação da Lei nº 12.796/2013 que, entre outros aspectos. modificou o inciso VIII nos seguintes termos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

VIII - atendimento ao educando, **em todas as etapas da educação básica**, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

(BRASIL, 1996, grifo nosso)

O tema do material didático também está presente na lei 13.005/2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-24. Segundo Silva (2017, p.103)

Isso fica evidente, mais especificamente na meta 3, que trata da universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos da educação especial e do atendimento educacional especializado; na meta 5, que prevê a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, na meta 6, que trata da oferta de educação em tempo integral; na meta 7, que define o fomento à qualidade da educação básica como um objetivo da década; na meta 10, que aponta para a oferta de, no mínimo 25% das matrículas de jovens e adultos integrada à educação profissional; nas metas 15 e 16, que se referem à formação dos profissionais da educação básica; e na meta 20, ao tratar dos parâmetros de definição do Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Tanto pela quantidade de vezes em que é mencionado quanto pela variedade de itens em que a sua presença se faz necessária, podemos ver que o acesso a um material didático de qualidade é tido como um requisito fundamental para o cumprimento das metas do plano. Não é possível traçar uma meta de ampliação da estrutura educativa em qualquer nível sem que se pense na literatura didática que a acompanha. Seguindo ao PNE temos o Decreto 7.084/2010 que até recentemente era responsável por sistematizar os “processos e práticas que estavam em curso desde metade dos anos 1990” (SILVA, 2017, p. 104). O decreto dispunha sobre os programas de fornecimento de material didático em geral, que objetivam fornecer às escolas da Educação Básica Pública obras não somente didáticas, mas pedagógicas e literárias, assim como materiais de apoio de forma eficiente e gratuita (BRASIL, 2010).

Embora possa ter um tom generalista, o decreto se refere nos seus capítulos II e III respectivamente ao PNLD e ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), contribuindo para a consolidação de uma base jurídica perene para os procedimentos para aquisição das obras didáticas. Esta necessidade de consolidação se viu uma vez que em grande parte dos 25 anos de atividade do PNLD a regulamentação se dava por meio dos editais que eram lançados a cada ano, era preciso que algum fundamentos do processo fossem incorporados a

uma lei como forma de consolidação do processo.

Silva (2017) destaca algumas mudanças ocorridas com a lei como o fluxograma do programa e as diretrizes e critérios de avaliação, o processo de adesão das escolas ao programa que deveria ser formalizado pelo próprio estabelecimento, a periodicidade dos ciclos de entrega de livros consumíveis conforme o segmento. Manteve-se a decisão de escolha do livro pelo docente. O decreto se refere a muito mais pontos como os processos de descarte, estabelecimento de reserva técnica, entre outros.

Entre as novas disposições trazidas pela lei destacam-se os seguintes aspectos

- a) Segundo o art. 20º, os pareceres formados pelas equipes pedagógicas deverão informar os seguintes critérios: aprovação da obra, aprovação condicionada à correção de falhas pontuais ou reprovação;
- b) No caso de um parecer de recusa, existe a possibilidade de esse parecer ser objeto de recurso por parte do titular do direito autoral ou da edição que será avaliado por uma comissão especial formada por avaliadores que não participaram da avaliação inicial (art. 20º, § 3º e 4º);
- c) Previsão de que o MEC deverá adotar materiais em formato acessível para a educação especial (art. 20);
- d) a previsão de que o MEC poderá requerer “certificação de origem dos materiais usados nas publicações para as editoras que fizerem parte do programa do Livro didático” (art.31), em articulação com políticas de preservação ambiental, o enfrentamento do trabalho infantil e superexploração do trabalhador (BRASIL, 2010);

Vemos que o peso de indústria editorial repercute de forma ativa na lei. No que diz respeito os primeiros dois itens enumerados por Silva (2017), vemos que ocorre uma concordância com o setor editorial quando são fornecidas ao mesmo alternativas para a recusa dos materiais didáticos como um período para a correção de falhas pontuais ou a oportunidade de reavaliação por uma comissão diferenciada.

Nas normas colocadas nos itens c) e d) respectivamente quanto à necessidade do aumento da diversidade dos formatos e da fiscalização da licitude da origem dos materiais de fabricação dos livros do ponto de vista ambiental podemos ver as mesmas como uma resposta às demandas civis.

A lei mais recente a respeito do Programa de Livros Didáticos é o Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, promulgado pelo presidente Michel Temer que

traz alterações significativas tanto no que diz respeito à abrangência para o fornecimento dos livros e materiais didáticos, quanto às etapas do processo de compra pelo estado. Não foi encontrada bibliografia de referência a respeito da presente lei, procuraremos contudo analisar os principais aspectos no que diz respeito a inovação dos mesmos para a política do livro didático.

O Decreto possui 30 artigos que são organizados em três capítulos: Capítulo I: disposições gerais; Capítulo II das etapas do programa nacional do livro e do material didático e Capítulo III: Disposições Finais.

O primeiro capítulo dispõe sobre a organização do PNLD do ponto de vista geral. No Art. 1º vemos uma mudança significativa em relação aos códigos legais passados, onde se consolida o aumento da abrangência do atendimento dos programas do livro e dos materiais didáticos para, além do atendimento às escolas públicas da educação básica nos diferentes níveis, “às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Art. 1º).

O decreto também inova ao detalhar nova diversidade de formatos a serem fornecidos como “*softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar” além de ações de fiscalização de materiais exclusivos para compra pelos entes federativos” (§ 1º). Na legislação exatamente anterior (**DECRETO Nº 7.084**), vemos apenas a menção de formatos diferenciados o público com necessidades especiais. A inclusão de formatos mais atuais expressa a intenção de facilitar o diálogo com as novas linguagens que são largamente usadas pelos jovens, como o mundo digital.

Nos § 2º e 3º o PNLD detalha a necessidade do fornecimento de materiais específicos para os gestores de estabelecimentos de ensino, além dos alunos e professores. Esse atendimento continua sendo condicionado à resposta dos estabelecimentos ao Censo Escolar.

No Art. 2º além da reafirmação dos objetivos tradicionais do programa, de fornecimento de um material didático de qualidade aos estudantes como uma das formas de melhoria da educação básica. Destacamos o objetivo VI, onde se coloca como uma das tarefas do PNLD contribuir para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada durante o governo do Presidente Michel Temer. Essa necessidade de aprovação de uma Base Nacional Comum

Curricular não é recente no Brasil podemos colocar esta necessidade de reestruturação

No Art. 3 estão as diretrizes do PNLD, dentre as quais nos interessam principalmente as citadas a seguir:

[...] II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
[...]IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

A reafirmação destes objetivos entra em consonância com a pretensão de uma educação etnicorracial, que forme indivíduos sem preconceitos e com respeito à todas as formas de ser e viver na sociedade. Os demais artigos da primeira parte dispõem sobre a adesão formal para o fornecimento e os ciclos de guarda para os materiais consumíveis e reutilizáveis, etc.

Outra mudança importante foi no processo de escolha da Comissão Técnica de cada área. Segundo o Art. 12, esta escolha será feita pelo Ministro da Educação a partir da indicação de uma série de instituições - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC); II - Conselho Nacional de Secretários de Educação; III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; VI - Conselho Nacional de Educação; VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; IX - entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999 (BRASIL, 2017).

No que diz respeito ao processo de avaliação é disposto no Art. 12 que as obras podem ser aprovadas, aprovação condicionada a correção de falhas pontuais e reprovadas. Na segunda hipótese são consideradas falhas pontuais aquelas as quais podem ser corrigidas com a efetivação da ação de troca pelo autor.

O que muda com esse decreto em relação ao anterior é o detalhamento daquilo que é considerado uma falha pontual como aquelas que “repetitivas ou constantes que possam ser corrigidas com simples indicação da ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais” (§ 2º). Não são consideradas

falhas pontuais todas aquelas que geram a necessidade de grande revisão no material como: I - erros conceituais; II - erros gramaticais recorrentes; III - necessidade de revisão global do material; IV - necessidade de correção de unidades ou capítulos; V - necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas; VI - supressão ou substituição de trechos extensos; e; VII - outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático. O limite para a correção destas falhas será definido conforme edital (§ 4º). Esta mudança tem como objetivo tornar a seleção mais dinâmica

O Art. 18 muda a opção do processo de escolha dos Livros Didáticos, podendo o mesmo ser realizado por escola (I), grupo de escolas (II), ou mesmo por toda a rede (III). Na primeira opção o livro deverá ser escolhido pelos professores da escolha, já na segunda e na terceira essa escolha deve ser feita por um grupo de professores.

No parágrafo do art. 23 dispõe sobre a necessidade de uma avaliação contínua do PNLD, discrimina-se que o FNDE poderá contratar instituições para auxiliar nas avaliações dos livros didáticos. O Ministro também poderá criar iniciativas suplementares de fornecimento dos materiais didáticos, seja para segmentos particulares ou para toda a rede, conforme se mostrar necessário, podendo os mesmos possuírem ciclos próprios e edições independentes (art. 24).

2.7. Continuidades e rupturas do LD

No período que vai entre 1938, quando tem início uma política esquematizada para o livro didático em contexto republicano e 2017 podem-se notar várias influências na política de livros didáticos. Primeiramente pode-se identificar claramente a ação de um conjunto de intelectuais em todo o processo de produção do livro em cada contexto e em todos os campos, sem o qual não seria possível o cumprimento de qualquer objetivo de uma política pública.

Principalmente nas décadas de 1970 e 80 vemos grande influência de instituições internacionais que estabeleceram vínculos com o governo brasileiro como a Organização das Nações Unidas (ONU); Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); Organização dos Estados Americanos (OEA). Neste período o Brasil também foi signatário de várias

convenções internacionais como as conferências de Genebra ou Jomtiem “demonstrando que o processo de internacionalização de políticas públicas educacionais antecede o chamado modelo de administração neoliberal” (OLIVEIRA e FREITAS, 2003, p. 22)

Existe ainda a influência de segmentos da sociedade civil organizada como por exemplo a comunidade negra no Brasil que, a partir de demandas progressivas desde os anos 1980, aprovou a lei 10.639/03 que delibera sobre a obrigatoriedade do ensino de história afrobrasileira e africana. Tendo existido também uma demanda da comunidade indígena, que ocasionou a lei 11.645/2008, que delibera a respeito da obrigatoriedade do ensino de história indígena.

A lei 10.639/2003 ensejou uma série de mudanças nos livros didáticos ao longo de seu tempo de vigência. Vamos expor a seguir alguns estudos que expõem diagnósticos sobre os efeitos da lei nos LD.

Oliveira (2009) analisou três coleções de livros utilizados na rede particular no estado de Minas Gerais. Seu objetivo foi analisar, segundo as perspectivas propostas pela lei, a veiculação de livros abordem a pluralidade cultural e a diversidade racial no país, visando corrigir as distorções quanto a tratamentos preconceituosos com a história e a cultura afrobrasileiras. A percepção geral da autora foi de que

[...] ainda persistem nos conteúdos veiculados nos livros didáticos uma visão etnocêntrica branca, valorizando a raiz européia em detrimento de outras como a africana ou a indígena. A influência desta visão reflete-se claramente na historiografia e também na concepção dos autores dos livros didáticos que, ao tratarem da diversidade histórica, cultural esbarram em estereótipos e omissões reforçando preconceitos e discriminação contribuindo para a perpetuação dos mesmos na sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2009, p. 126).

Nos livros analisados a ocupação do continente africano pelos europeus ainda é retratada em uma perspectiva eurocêntrica e não sob a perspectiva historiográfica dos africanos, como recomendam as diretrizes específicas para este tipo de proposta. É dada maior ênfase ao tráfico de escravos no período colonial. As manifestações culturais dos negros africanos e seus descendentes são melhor enfatizadas, também é dada ênfase à exemplos de resistência individual como o quilombo dos Palmares.

Outro estudo foi o de Assunção (2016) onde o mesmo realizou a análise comparativa de suas coleções de livros didáticos de história aprovadas pelo PNLD, uma para o ano de 2003 e outra para o triênio 2014-2016. Ambas coleções escolhidas são de Alfredo Boulos Júnior *História: sociedade e cidadania* da editora FTD.

O autor conclui que ocorreram renovações historiográficas significativas entre as edições de 2003 e 2014-2016, nos “boxes, imagens e atividades” possibilitando a mobilização de novas formas de interação com os leitores. Dando muitos exemplos quanto à forma de se retratar alguns períodos históricos mais relacionados aos negros. Outra permanência é colocada na forma de retratar alguns dos períodos africanos como por exemplo, o Egito:

Ao apresentar fotografias atuais demonstrando formas ancestrais das técnicas e dos trabalhos nas sociedades antigas que ainda são presentes em alguns grupos, como ocorre no livro para sexto ano (2014) com fotografias de uso do shaduff pelos egípcios atuais, que embora seja verdadeiro remete a uma ideia de permanência eterna, tal uso pode ser feito desde que se apresentem que não é uma continuidade sem mudanças, mas com transformações sutis, mais lentas, o que pode ser corroborado pela imagem de modernas indústrias, como, por exemplo, as de captação da água em larga escala para consumo humano.

A citação da exemplo de um dos trechos do conteúdo sobre Egito em que as imagens são utilizadas para fornecer uma ideia de imobilismo do continente africano. Embora essa continuidade seja verdadeira, devem-se deixar explícitas as mudanças que ocorrem com o tempo.

Oliveira (2014) analisa em seis livros didáticos do Ensino fundamental como são agrupados os conteúdos sobre história e cultura dos negros no Brasil. A autora conclui que é dedicado um espaço maior nos livros didáticos aos temas relacionados aos negros, sua história e cultura nos livros produzidos após a lei. Nos livros pre e pós lei é observado que uma ênfase muito grande é dada à escravização propriamente dita, sem que se acentuem outras contribuições.

Desta maneira, não resta dúvida, que a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira colocada pela lei nº 10.639/2003 configura-se como um instrumento importante para o avanço no processo de construção de uma cultura antirracista dentro da educação escolar formal no Brasil (OLIVEIRA, 2014, p. 14).

O primeiro trabalho citado em um contexto temporal mais próximo de lei observa a persistência de uma perspectiva eurocêntrica quanto na forma de tratamento dos conteúdos de história e cultura afrobrasileira e africana. Nos trabalhos seguintes, apesar das ressalvas dos autores, vemos que se apresentam avanços significativos no tratamento das temáticas relativas à história e cultura afrobrasileira e africana.

A partir dos trabalhos citados podemos ter um panorama geral de que embora a implantação da lei encontre entraves após uma década de sua implantação, a lei marca um avanço do tratamento do tema nas publicações didáticas.

Capítulo 3: O Movimento Negro Unificado e a Lei 10.639

3.1. Constituição do Movimento Negro Unificado Unificado

Neste capítulo, tratamos do processo de formação do Movimento Negro Unificado Contemporâneo naqueles que consideramos serem os pontos mais determinantes de sua trajetória, desde o final da década de 1970 até os dias atuais. O ressurgimento dos debates em torno da desigualdade gerada pelo preconceito racial só foi possível com a reabertura democrática. Isso se deu em razão de o governo militar, apoiado no mito da democracia racial, defender o preconceito como inexistente na sociedade brasileira do período. A constituição do Movimento Negro Unificado nesta conjuntura é fundamental para as lutas posteriores contra o racismo no Brasil, neste período destacam-se também as ações de seus militantes.

Muitos militantes e lideranças do movimento ganharam notoriedade por sua trajetória de lutas no processo de combate ao racismo em nosso país. Alguns deles, conseguindo cargos importantes na estrutura administrativa federal como postos na Câmara e no Senado, elaboraram projetos de lei que representaram ganhos significativos no combate à desigualdade entre negros e brancos. Mesmo os que não chegaram a ser aprovados, contribuíram ideologicamente para propostas posteriores.

Neste estudo nos cabe destacar os nomes de Abdias do Nascimento, Benedita da Silva e Paulo Paim que tiveram atuação parlamentar direta na aprovação da Lei 10.639/2003 como veremos adiante. Estes e muitos outros sujeitos ligados ao Movimento Negro Unificado foram determinantes para as conquistas no combate ao preconceito e a desigualdade racial ao longo do século XX.

Uma das formas de inserção destes sujeitos no enfrentamento ao racismo se dava a partir da sua entrada nas diversas entidades surgidas no decorrer dos anos 1970 que tratavam da questão. O surgimento destas geralmente estava ligado a um episódio de discriminação de forma extrema que tenha causado grande mobilização social no local de surgimento específico da entidade. Essas

organizações tiveram um papel destacado no surgimento das ações afirmativas a partir dos anos 2000, das quais faz parte a lei 10.639/2003.

A historiografia identifica que desde o final do século XIX com a abolição da escravização, e mesmo em épocas anteriores, os negros já se organizavam de diversas formas em busca de melhores condições de vida. Um traço comum nessas organizações é o grande valor que seus integrantes davam a educação como forma de integração do negro na sociedade e ferramenta no combate ao preconceito³.

Essas formas de organização variaram ao longo do tempo, desde associações que possuíam um cunho assistencialista e eram frequentemente acompanhadas por jornais que objetivavam denunciar diversos casos de preconceito que ocorriam na época, até entidades mais sólidas, de estrutura organizacional complexa, com estatuto e objetivos bem definidos a nível nacional e de filiais distribuídas por todo o país.

Embora estas organizações mereçam referência em razão de seu protagonismo, o foco deste capítulo é tratar das mobilizações dos negros no período de reabertura democrática, durante a década de 1970. Daremos atenção ao Movimento Negro Unificado Unificado, surgido no ano de 1978 e suas ações no sentido de influenciar o estado no estabelecimento de políticas públicas de combate ao racismo.

Apesar de ter sido cerceada pela ditadura, a militância negra vai aprimorar suas discussões mesmo durante a vigência do regime, recebendo influências determinantes na estruturação posterior de suas entidades

Durante a ditadura militar que se estabelecia no Brasil em 1964, e no bojo do processo de abertura iniciado dez anos depois, é facilmente observável, no seio da militância negra que então se constituía, um enfático discurso de formação das relações sócio-raciais. Não somente no que tange à denúncia do mito da democracia racial, mas também com relação à transformação da própria sociedade como um todo, o que demonstra uma guinada

³ Podemos entender a trajetória destas organizações a partir de diversas produções, das quais damos como exemplo: DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Unificado Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo Histórico*. São Paulo. v.12, n, 27, 2007; p.100-123. ISSN 1413-7704; _____. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.517-534. ISSN 1413-2478; SILVA, Josefina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do Movimento Negro Unificado nos anos 40 e 50. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*. 2003, vol.25, n.2, pp.215-235. ISSN 0101-546X. MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de Hoje*. 2° ed., São Paulo: Global, 2016.

de visão política e uma conseqüente aproximação com “qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade Brasileira” e principalmente com grupos de esquerda que se opunham ao regime vigente (PEREIRA, 2010, p. 102).

O discurso da militância negra durante o regime ditatorial brasileiro assume um viés de afirmação da negritude, levantando a discussão de necessidade de uma mudança estrutural da sociedade para a eliminação do racismo e do preconceito. Isto se deu provavelmente em razão da influência do pensamento de esquerda, e sua crença na implantação do comunismo como forma de instauração de justiça social.

Segundo Domingues (2008) as diversas entidades que surgiram na primeira metade do século XX possuíam um cunho iminentemente assistencialista e assimilacionista, onde os mesmos tentavam encontrar formas de se organizar e se integrar a sociedade e cultura vigentes. Segundo Pereira (2010), o Movimento Negro Unificado Contemporâneo procura, além de pleitear políticas públicas que procurem melhorar a condição dos negros, promover a valorização da cultura negra e uma progressiva identificação dos negros brasileiros com a mesma.

A educação era vista com grande importância já nos movimentos de negros anteriores à década de 1970 como uma forma eficaz de combate ao racismo e eliminação da desigualdade entre negros e brancos. A educação era vista como uma forma de desmistificar os preconceitos instituídos pelos anos de segregação dos negros em que o preconceito racial era desmentido pelo estado, que se baseava no mito da democracia racial. Os militantes do Movimento Negro Unificado combatiam esta teoria, cuja narrativa procurava defender a harmonia e a igualdade entre as diferentes raças formadoras da sociedade Brasileira.

O mito foi propagado desde o final do século XIX pelos Institutos Históricos fundados durante o governo imperial como forma de harmonizar estes segmentos sociais. Os governos militares se apropriaram do mito da democracia racial como forma de postular uma falsa igualdade de representação e participação social entre negros e brancos, mascarando as desigualdades sociais estruturais decorrentes tanto da escravização quanto da ausência de políticas de incorporação do negro à sociedade democrática no contexto posterior. A proposta do Movimento Negro Unificado foi de que se fizesse uma

releitura da história do Brasil, buscando dar ao negro o protagonismo de sua própria história.

Diversas entidades que congregavam mulheres e homens negros as quais foram dissolvidas com o início da ditadura também tiveram a oportunidade de voltar as suas atividades no processo de reabertura democrática. Podemos citar algumas como:

[...] o Grupo Palmares, no Rio Grande do Sul em 1971; o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan) e o grupo de teatro Evolução, em São Paulo em 1972; o bloco afro Ilê Aiyê em 1974 e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) em 1975, no Rio de Janeiro; o Grupo de Trabalho André Rebouças, em Niterói, e o Centro de Estudos Brasil-África (Ceba), em São Gonçalo (RJ), em 1975, entre outras (PEREIRA, 2010, p.165).

Estas organizações se caracterizaram pela integração entre raça, cultura, e pesquisa a respeito das experiências dos negros como forma de encorajar a mobilização social dessa comunidade em torno da pauta do racismo. Essa vinculação se deu tanto pelo fato de que haviam obstáculos jurídicos em registrar uma organização como racial, como em razão de que a raça por si só não era um aglutinador social eficiente naquele momento.

Também neste período vemos que vai se desenvolver uma teoria social com o objetivo de entendimento desta nova problemática. Durante a década de 1970 vão surgir três principais correntes de teorias sociais a respeito dos movimentos, à saber: **Teoria da Mobilização de Recursos (TMR)**, **Teoria do Processo Político (TPP)** e **Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS)**. Estas correntes pretenderam explicar a origem destes novos movimentos a partir de caminhos diversos.

A **Teoria da Mobilização de Recursos (TMR)** argumenta a racionalidade dos movimentos sociais oriundos das demandas “pós materiais”. A mesma faz uma crítica à tipificação de sua irracionalidade pelo funcionalismo argumentando uma razão emotiva para a ação dos indivíduos partícipes.

Para os adeptos da TMR, a motivação da ação dos indivíduos é o vislumbre de benefícios materiais diretos que viriam mediante o êxito dos movimentos. “A explicação privilegia a racionalidade e a organização e nega relevo a ideologias e valores na conformação das mobilizações coletivas”

(ALONSO, 2009, p. 53). Um dos pontos de maior fragilidade desta argumentação é o fato da mesma optar por uma análise apenas de conjuntura, sem vincular os movimentos sociais aos respectivos contextos macro históricos.

Tanto a **Teoria do Processo Político (TPP)**, quanto a **Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS)** “se insurgiram contra explicações deterministas e economicistas da ação coletiva e contra a ideia de um sujeito histórico universal” (ALONSO, 2011, p.53).

Ambas defendem uma explicação dos movimentos sociais alicerçada em uma insatisfação social de ordem econômica, considerando ainda fatores políticos e culturais a primeira dando primazia à política, enquanto que a segunda à cultura.

A **Teoria do Processo Político (TPP)** tem como objetivo identificar os mecanismos de organização dos macroprocessos políticos no Ocidente que originam os movimentos sociais, sanando uma lacuna da TMR. Para a TPP, a mobilização se baseia em um conflito de duas partes, onde uma representa o estado “enquanto outra fala em nome da sociedade” (ALONSO, 2009, p. 56). As possibilidades de escolha dos agentes entre um e outro lado do conflito se darão a partir da estrutura de constrangimentos e incentivos políticos que se processarem no conflito. A TPP adiciona um elemento cultural à explicação dos movimentos, advogando que sua coordenação depende da solidariedade, a mesma está ligada ao sentimento de pertencimento e unidade de uma determinada categoria da população. Esta solidariedade só tem potencial de mobilização se contar com “estruturas de mobilização”, que podem ser definidas como os meios materiais e políticos para que a disputa pelas reivindicações ocorra (ALONSO, 2009).

Na **Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS)** temos uma abordagem de cunho mais culturalista. Embora não se constitua em uma escola coesa, temos como seus principais teóricos: Alain Touraine, Jürgen Habermas e Alberto Melucci.

Este conjunto de estudiosos defende a tese de que ao longo do século XX o capitalismo teria sofrido uma mudança macroestrutural, mudando o centro da produção industrial e do trabalho, o que teria mudado o contexto, a temática e a intencionalidade das mobilizações.

Os conflitos do trabalho teriam se diluído, processados pelas instituições democráticas, como expansão de direitos, e pelas instituições capitalistas, como aumento de salários. A dominação teria se tornado eminentemente cultural, feita por meio do controle da informação por uma tecnocracia. Técnica e cultura passariam a interpenetrar-se, as distinções entre mundo público e privado teriam se nublado, fazendo com que os conflitos, antes restritos ao plano econômico, avançassem para a vida privada (família, educação, sexo) e ganhassem dimensões simbólicas (ALONSO, 2009, p.60).

As novas mobilizações não possuiriam uma base social demarcada pelos antigos conflitos trabalhistas que findaram com o aumento de direitos que ocorreu no século XX. O novo tipo de dominação se dá no âmbito cultural com a difusão de um determinado estilo de vida pelos meios de mídia massificados.

Os novos movimentos foram constituídos por diferentes extratos da sociedade, unidos em torno de pautas comuns. Este conjunto de pessoas não tinha como meta a conquista do estado e a instauração de novos modelos de sociedade, somente o atendimento de suas demandas.

O Movimento Negro Unificado Unificado pode ser compreendido dentro do espectro das Teorias da Mobilização dos Recursos, do Processo Político, e dos Novos Movimentos Sociais.

Uma vez que as demandas do Movimento Negro Unificado estão ligadas à questão do mesmo demandar direitos que transcendem as demandas materiais do Movimento Operário por melhores condições de distribuição de renda. As demandas do MNU se operam no campo da mudança da ideologia corrente.

A tipologia de suas reivindicações também o inscreve na teoria dos novos movimentos sociais uma vez que o mesmo foge do espectro marxista clássico, embora tenha uma base na demanda por igualdade que o mesmo professa.

Por constituir uma parte dos macroprocessos correntes no mundo de complexificação das identidades em muitos países do ocidente, o mesmo também se enquadra na Teoria do Processo Político (TPP).

O mesmo é fruto de uma trajetória socio-histórica de mobilizações dos negros em torno de reivindicações diversas, sejam de cunho material propriamente dito ou não, frente à opressão e ao preconceito vividos pelos mesmos. Não é o argumento racional da melhoria objetiva que preside de cunho ideológico que dá norte ao movimento mas a razão emotiva de luta por uma vida melhor.

O movimento e suas demandas podem ser inscritos no âmbito da TNMS, considerando que a disputa dos negros dentro da sociedade brasileira não é somente de cunho socioeconômico, mas simbólico. A mudança curricular, para o acréscimo da história afrobrasileira e africana, e conseqüentemente nas narrativas nos livros didáticos integra o que entendemos por demanda “pós material”.

A criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) que ocorreu no dia 18 de junho de 1978 pode ser entendida como um dos pontos mais importantes desta conjuntura de reabertura democrática (PEREIRA, 2010). O movimento foi anunciado ao público no dia 7 de julho, em um ato realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo com o nome de “Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial”.

De início a palavra a palavra “negro” não constava no nome dado ao movimento, sendo introduzida em reunião realizada no dia 23 do mesmo mês, ficando o órgão nomeado então como “Movimento Negro Unificado Unificado Contra a Discriminação Racial” (MNUCDR) em razão da luta prioritária do movimento se realizar contra a discriminação racial. No ano de 1979 o mesmo passou a ser chamado somente de Movimento Negro Unificado Unificado (MNU).

O surgimento do Movimento Negro Unificado Unificado, assim como de muitos órgãos do período, foi motivado também por dois casos de preconceito ocorridos no final dos anos 1970: a morte do operário negro Robson Pereira Luz depois de ser espancado em uma delegacia de polícia de São Paulo, e a expulsão de quatro garotos negros do time infantil de voleybol do Clube de Regatas Tiête por serem negros.

O Movimento teve como inspiração uma série de lideranças Norte Americanas que lutavam pelos direitos civis como Malcom X e Martin Lutherking, além de organizações negras marxistas como os Panteras Negras. Estas referências, tanto dos movimentos dos negros norte americanos pelos direitos civis quanto daqueles que tiveram inspiração marxista podem ser verificadas entre as organizações negras Brasileiras desde a década de 1930, como por exemplo, a Frente Negra Brasileira (FNB).

Em um estudo comparativo da atuação dos militantes negros norte americanos nas décadas de 1950 e 1960 e suas influências nas ações de

militantes negros brasileiros no final da década de 1970 e durante a década de 1980, a historiadora Mirian Garrido defende que as formas de mobilização dos negros brasileiros, embora sejam influenciadas pelas lutas norte americanas, se distinguem das mesmas em virtude das formas diferenciadas de discriminação que ocorrem em cada um dos países (GARRIDO, 2017).

Nos Estados Unidos, a principal motivação das lutas era o combate ao racismo institucionalizado por meio de leis que favoreciam a discriminação entre os negros e os brancos após a guerra civil. Já na segunda metade do século XIX temos a aprovação da XIII Emenda (1865) que tornava a escravização ilegal, e da XIV Emenda (1868,) que declarava a igualdade de todos os cidadãos norte americanos perante a lei. Porém, de forma contemporânea à aprovação das Emendas, surgem leis que legitimam a discriminação racial e impediram durante muito tempo o desenvolvimento da cidadania dos negros recém libertos.

Damos destaque aos Black Codes (1865), um conjunto de leis aprovada no governo do presidente Andrew Johnson que impediam o pleno desenvolvimento da cidadania dos recém libertos aos quais sucederam uma série de leis e decisões judiciais. Como por exemplo: aquelas que garantiam a separação de lugares em ônibus, banheiros, uso de bebedouros públicos, etc (GARRIDO, 2017).

As elites afirmavam a inexistência do racismo apoiadas no mito da democracia racial e também no fato de não existir nenhum dispositivo legal que postule uma distinção social negativa e hierarquizadora entre negros e brancos. No caso do Brasil a discriminação ocorria, como ainda ocorre, de forma implícita, podendo ser percebida a partir de certos comportamentos como a recusa de acesso dos negros a locais públicos, de hospedagem em hotéis, ocupação de determinados cargos públicos, etc.

Para Garrido (2007), os ativistas do Movimento Negro Unificado Unificado compunham uma elite intelectual restrita que se destacou socialmente e percebeu que o preconceito não cessou uma vez que a natureza do mesmo se deve a raça e não a classe. O estado era considerado por eles como o maior produtor e reproduzidor do racismo a partir de sua conduta de silenciamento em relação à existência do mesmo na sociedade brasileira (GARRIDO, 2017, p. 24).

Em razão da luta do mesmo em prol das pautas raciais ainda no processo

de redemocratização, muitos militantes começam a ser monitorados de perto pelo Departamento de Ordem Pública e Social (DOPS), órgão de repressão da ditadura. Os militantes norte americanos, de forma análoga, eram monitorados pelo Federal Bureau Institute (FBI - Departamento Federal de Investigação).

Os órgãos de inteligência do Exército também faziam um monitoramento de todas as organizações antirracistas existentes no Brasil através da Direção Geral de Investigações Especiais (DGIE), muitos militantes negros que possuíam canais de imprensa ficavam atentos para não serem alvo da ação destes órgãos.

No Brasil o “ser negro” se coloca em uma base subjetiva uma vez que a identificação com a negritude está sujeita ao critério da auto-identificação, enquanto nos EUA esta identificação é definida pela herança sanguínea. A partir da vivência com o Movimento Negro Unificado norte americano, os militantes brasileiros perceberam que a ausência de critérios objetivos de identificação com a negritude gerava a necessidade da construção de uma “identificação do preterimento racial e do sentimento de valorização desse pertencimento por parte da sociedade” (GARRIDO, 2017, p. 28).

A necessidade de construção dessa identificação fez com que o ensino de história da África e afro-brasileira se tornasse uma reivindicação permanente deste movimento social, só atendida oficialmente no ano de 2003, com a lei 10.639/2003. Nos EUA, a exigência da incorporação dos estudos sobre os africanos e seus descendentes se deu sob a nomenclatura de Black Studies ou Black History, em âmbito do nível superior ocorreu a partir das demandas dos próprios estudantes.

Outro fato que contribuiu para a troca de experiências entre as militâncias foi a presença de alguns periódicos como a *Revista Realidade* que trazia várias informações sobre o Movimento Negro Unificado nos Estados Unidos, outra revista de grande importância para a transmissão dos valores da estética negra foi a *Ebony*. Apesar do grande intercâmbio de experiências entre os dois movimentos, vemos que existia uma percepção nos militantes de que a luta dos negros brasileiros deveria atender a peculiaridades do próprio país (GARRIDO, 2017).

Há época do surgimento do Movimento Negro Unificado Unificado, o debate sobre o racismo era enxergado pelas autoridades governamentais como uma tentativa de instaurar a desordem nacional em um país em que todos os

indivíduos eram tratados da mesma forma perante a lei, independente de raça. Como evidência de que o estado estava preparado para reprimir as manifestações que se direcionavam à politização do conceito de raça, também entendido como racismo, temos a promulgação do Decreto-Lei 510, de 20 de Março de 1969 que dispunha em seu artigo 33º que a incitação ao ódio ou à discriminação racial implicava em pena de “1 à 3 anos de reclusão” (BRASIL, 1969).

O governo militar interpretava como discriminação racial toda e qualquer manifestação que ferisse a noção de igualdade da forma como estava disposta na narrativa do mito da democracia racial, e se propusesse a denunciar as desigualdades estruturais entre negros e brancos no Brasil. A necessidade de medidas reparatórias destacadas pelos ativistas do Movimento Negro Unificado, baseando-se no princípio da equidade, ponto fortemente defendido pelo Movimento Negro Unificado é uma medida que vai de encontro ao discurso do mito, que defende a inexistência da desigualdade que as medidas reparatórias propõem resolver. As autoridades da época as entendiam como produtoras de uma cisão na sociedade, a partir do momento em que tratam de forma diferenciada os negros e os brancos (PEREIRA, 2011).

Nos baseamos em Pereira (2011) para definir o uso desta lei de forma adversa pelos militares quando o mesmo relata que ela foi utilizada para impedir a realização de uma Assembléia Nacional do Movimento Negro Unificado que deveria acontecer no dia 4 de novembro de 1978. A mesma só pode ser realizada porque o local foi mudado para o Instituto Cultural Brasil-Alemanhã (ICBA) que era considerado território internacional, onde a política brasileira não poderia intervir.

Um dos pontos decisivos para a discussão da raça de forma política foi a formação de uma intelectualidade negra que se dedicava ao estudo das questões raciais brasileiras entre as décadas de 1970 e 1980. Esse processo tem como ponto de partida o contexto pós Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu a falência dos grandes regimes políticos que defendiam o racismo e o distanciamento do discurso freyreano.

No Brasil temos exemplos de estudiosos que são influenciados por esta conjuntura, como os paulistas Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes e Otávio Ianni, discípulos de Roger Bastide, que começaram a estudar o negro sobre

novas perspectivas inspiradas por Weber e por Marx,

“os temas passaram a ser a escravidão enquanto sistema de opressão e alienação e os modernos conflitos raciais, relações de classe. A África e os africanos, contudo, continuaram ausentes” (ZAMPARONI, 2018).

A África só reapareceu, dentro de uma perspectiva das relações internacionais e anticolonialista com a obra de José Antônio Rodrigues, *Brasil e África – outro Horizonte* de 1961, que coincidiu com a luta armada de libertação nacional na Guiné-Bissau e Angola e com a política externa independente do presidente Jânio Quadros, que pretendia tecer relações comerciais com a África. O mesmo procurou encorajar a formação de estudos a respeito do continente no território nacional.

É desse período a criação de três centros de estudos africanos existentes ainda hoje no Brasil. Em 1959 foi fundado o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia; em 1961 o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA) ligado à presidência da República, fechado com o golpe militar; em 1963, o Centro de Estudos e Cultura Africana, junto à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), hoje denominado Centro de Estudos Africanos (CEA) e, em 1973, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) do Rio de Janeiro (1979), uma espécie de herdeiro do IBEAA (ZAMPARONI, 2018, p. 48).

Nos anos 1980 temos como estudo de destaque a tese de doutorado do professor João José Reis (1982) que foi um dos primeiros trabalhos a considerar a dimensão Atlântica da escravização quando analisou as recriações e sobrevivências culturais dos negros do Golfo do Benin no Brasil. Nos anos de 1990 temos as teses de Leila Leite Hernandez (1993), Selma Pantoja (1994) e Valdemir Zamparoni (1998), dentre outros trabalhos que figuraram como os primeiros estudos produzidos no Brasil com temas de história afro-brasileira (ZAMPARONI, 2018).

Neste contexto, uma série de associações e instituições no país que se propuseram a positivar a história e a experiência da população negra ganhou destaque.

Uma delas foi o Grupo Palmares, fundado em 1971 por quatro jovens negros universitários que se reuniram na cidade de Porto Alegre: Antônio Carlos Cortes, Oliveira Silveira, Ilmo Silva e Helena Vitória dos Santos Machado.

As políticas urbanas efetivadas em Porto Alegre desde os anos 1940, e as políticas habitacionais do governo ditatorial fizeram com que os negros e suas famílias fossem deslocados de seus territórios tradicionais Locais em que os negros se organizaram em comunidades desde o contexto pós-abolição. Isso contribuiu para a sua organização em anéis periféricos onde surgiu o Grupo Palmares (CAMPOS, 2006).

O grupo propunha uma revisão da história do Brasil, levando em conta as influências decorrentes da diáspora negra. Os militantes acreditavam que uma história ensinada segundo pressupostos eurocêtricos não poderia servir de elemento de combate ao preconceito (PEREIRA, 2010). Uma de suas principais conquistas se realizou no campo da disputa de memória:

As ações do Palmares estruturaram-se a partir da proposta de substituir o 13 de maio pelo 20 de novembro como o principal dia de comemoração para os negros Brasileiros. Simbolicamente, propunham romper com a ideia de liberdade concedida por uma concepção de liberdade conquistada, tendo em Palmares e em Zumbi seu referente. A proposta do grupo constitui-se como subversiva por colocar em xeque o status quo, ao questionar o lugar social relegado ao negro, e a ditadura, por ser um movimento social político e questionar os projetos militares de integração e consolidação da Cultura e a identidade nacional (CAMPOS, 2006, p. 10).

A proposta de substituição da data da abolição da escravização pela data da morte de Zumbi como referencial para o debate das questões etnicorraciais tinha como proposição que a ênfase da discussão fosse dada na luta travada pelos negros para a conquista dos seus direitos. O líder negro Zumbi se constituiu enquanto um símbolo dessa resistência em razão da batalha que o Quilombo dos Palmares travou contra o colonizador português.

A defesa da troca de datas importantes para a população negra naquela época se deu também em razão do estágio do debate intelectual. Os pontos de vista mais conhecidos eram os dos sociólogos Gilberto Freyre, adepto da teoria do mito da democracia racial, e Florestan Fernandes, que defende a existência das contradições sociais do negro e a inviabilidade de sua inserção na sociedade de classe. Os progressos historiográficos a respeito do processo da abolição sinalizam uma reabilitação do 13 de maio.

Outro órgão importante para a formação do Movimento Negro Unificado

foi o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN) surgido da reunião de artistas e intelectuais no Teatro Opinião. A motivação do surgimento do movimento foi um caso de preconceito relatado em depoimento do militante negro Amauri de Mendes Pereira, em que a atriz Vera Malhães, que iria representar o papel de Gabriela na novela homônima, foi substituída por Sônia Braga (PEREIRA, 2010).

No Nordeste temos a Associação Cultural Zumbi (ACZ), que surgiu no ano de 1979 na cidade de Maceió, estado de Alagoas, após a polêmica criada por um homem negro ter sido impedido de entrar em um baile de alta sociedade pela. O órgão procurava fundamentar o combate ao preconceito na história de resistência do Quilombo dos Palmares, e de seu líder Zumbi (SILVA, 2003). Segundo Silva (2003), embora fortemente influenciada pelo Movimento Negro Unificado Unificado e pelos movimentos de esquerda em um primeiro momento, a ACZ procurou adotar uma postura que não entrasse em conflito com a elite alagoana da época.

Além das organizações, surgiram periódicos como a Revista Realidade, que em outubro de 1967 publicou um número relacionado ao racismo, denunciando os problemas Brasileiros no que diz respeito ao tema e influenciando muitos jovens a se tornarem militantes. Os fundadores destas e de outras associações vivenciaram ao longo das décadas de 1970 e 1980 uma época de forte conscientização a respeito do combate ao racismo (PEREIRA, 2010).

A partir do início da década de 1980 começaram a surgir organizações em defesa dos direitos dos negros que se denominavam estritamente políticas, diferentemente daquelas que tinham o direcionamento cultural e para a pesquisa. O Movimento Negro Unificado foi a organização com um dos discursos mais enfáticos daquele período, defendendo que somente a partir de uma mudança estrutural na sociedade de modo que a mesma passasse a promover positivamente a cultura e a identidade negras a partir da adoção de ações estatais diretas o preconceito e o racismo seriam eliminados do país. Esse discurso de mudança estrutural também se deveu ao fato de grande parte dos seus dirigentes integrarem organizações de esquerda como a Convergência Socialista e a Liga Operária, também composta pelo Núcleo Negro Socialista.

A disputa entre os eixos norteadores de cultura e política é forte até a história recente do movimento. Embora seja fortemente influenciado pelas

práticas culturais, o órgão dá primazia ao debate político por enxergá-lo como mais importante para o combate ao racismo. Os militantes do movimento procuraram promover uma luta contra as práticas racistas de forma simultânea a iniciativas de reeducação da população do Brasil já na década de 1980 (PEREIRA, 2007).

Nas primeiras fases do movimento, a esquerda Brasileira não deu centralidade ao debate do preconceito racial, entendendo o mesmo como um problema decorrente do modo de produção capitalista que teria fim com a revolução socialista. Uma das motivações desse aumento na atenção dos movimentos de esquerda no que diz respeito à luta do Movimento Negro Unificado se deve ao fato de que os mesmos pretenderam utilizar as pautas do movimento com o propósito de amplificar seu próprio discurso. Como já foi colocado, o Movimento Negro Unificado valoriza a educação enquanto forma de eliminação da desigualdade

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo Movimento Negro Unificado como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p.735).

A educação é entendida pelo Movimento Negro Unificado como um direito essencial aos cidadãos para que tenham possibilidade de agir democraticamente e ascender socialmente. Somente através da mesma é possível a construção de uma visão crítica da sociedade por meio do diálogo e da racionalidade tendo como horizonte a eliminação da discriminação racial. Enquanto movimento social, Movimento Negro Unificado sistematiza saberes emancipatórios que são produzidos pelos negros e negras brasileiros, além dos demais cidadãos. Esses saberes podem ser entendidos como

[...] uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência (GOMES, 2017, p. 67).

Os saberes produzidos por este movimento através de sua ação enquanto movimento social nos conduzem à relevância da vivência da racialização em uma sociedade marcada por séculos de escravização, e em que não foi levada a cabo nenhuma tentativa de incorporação dos negros a sociedade nos anos posteriores a esta. O Movimento Negro Unificado procura garantir a constância destes saberes no currículo escolar através de sua ação política.

Enquanto movimento social que age politicamente reeducando a si mesmo e reformulando suas ações ao longo do tempo a partir de uma compreensão progressiva da realidade social, procura reeducar também o estado e a sociedade como um todo de forma que os mesmos tenham a compreensão do preconceito que atinge o país e que necessita de ações concretas para o seu combate.

Segundo Gomes (2012), o Movimento Negro Unificado propôs uma nova interpretação histórica para compreender a realidade da população negra e da Diáspora Africana, colocando a raça como elemento central na construção da sociedade. A proposta de educação deste movimento social chamava atenção para a necessidade de sua ressignificação e a explicitação da imbricação entre as desigualdades sociais e raciais.

O Movimento Negro Unificado alerta a população Brasileira para o fato de que a desigualdade entre negros e brancos não se deve somente a herança escravista, mas “sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural” (GOMES, 2012). Essa compreensão da sociedade passa a fazer parte da visão sociológica dos formuladores de políticas públicas, despertando a necessidade de colocar a escola, antes instrumento reprodutor do racismo e do preconceito a serviço da desconstrução dos mesmos.

Muitos ativistas do Movimento Negro Unificado conseguiram concluir o nível superior a partir dos anos 1980. Como esse foi um período de expansão da pós-graduação, muitos desses militantes chegaram a cursar mestrado e doutorado e assumir postos como professores universitários em diversas pós-graduações por todo o país.

Estes profissionais foram responsáveis pelo questionamento de muitas práticas racistas na educação, e pelo desenvolvimento das primeiras propostas pedagógicas com enfoque multirracial. Esse processo de formação intelectual

da militância foi primordial para que o Movimento Negro Unificado levasse a frente à demanda pelas ações afirmativas

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do Movimento Negro Unificado, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2012, p.738).

Através de pesquisas elaboradas por diversos intelectuais e militantes, além de dados de diversos órgãos governamentais, o Movimento Negro Unificado constatou que as políticas públicas de caráter universal direcionadas aos indivíduos de baixa renda em quaisquer campos não surtiam o efeito pretendido de minorar a desigualdade histórica entre negros e brancos existente no país. A partir daí começa a ser debatida a necessidade de ações afirmativas específicas para os negros em âmbito nacional.

Um periódico que sistematizou as ideias do Movimento Negro Unificado nesta época foi um número 63 da *Revista Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação*, inicialmente publicada no mês de novembro do ano de 1987. A revista foi editada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) pela primeira vez no ano de 1971, quando da criação do Departamento de Pesquisas Educacionais do órgão. A edição em questão (nº63, a.1987) foi organizada por Fúlvia Rosemberg, pesquisadora da FCC no campo de ações afirmativas, e Regina Pahim Pinto, também pesquisadora do órgão, especializada na temática de Movimentos Sociais e Étnicos. O número em questão é formado produções nos eixos de currículo, livro didático, socialização e relatos de experiência das crianças negras, destacando nos mais diversos aspectos a relação entre educação e combate ao preconceito. O número sintetizou os debates realizados no *Seminário O Negro e a Educação* que havia sido realizado no mês de dezembro do ano de 1986, com a participação de inúmeros militantes do Movimento Negro Unificado.

Os debates sobre a educação também ocorriam por meio de encontros e

conferências em todas as regiões do país, como o VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste realizado no ano de 1988 no Recife com o tema “*O Negro e a Educação*” do qual foi publicado um relatório em forma de livro em que ficaram registradas as conclusões dos trabalhos. O encontro deu grande ênfase a necessidade das ações afirmativas como um dos elementos de diminuição da desigualdade (ROCHA e SILVA, 2013).

Nesse sentido, indicamos nosso entendimento a respeito das ações afirmativas,

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, p. 5).

A concepção das ações afirmativas ganha força a partir do momento que se percebe a necessidade de combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias concretas que acelerem o processo de igualdade entre os diferentes segmentos sociais.

Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão/exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. **O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação** (PIOVESAN, 2005, p. 49, grifo nosso).

Concordamos que não é suficiente a existência de um conjunto de leis que proíbam e punam a discriminação, não sendo possível garantir que as mesmas, uma vez efetivadas, atuem na eliminação do preconceito e da discriminação raciais. É preciso a existência de um conjunto de ações afirmativas

que garanta a inclusão dos negros nos espaços de representação. O Movimento Negro Unificado vai ter uma atuação mais específica no campo das ações afirmativas e políticas públicas para a diversidade étnicorracial a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 (MATTOS, 2010, p. 265).

Um marco significativo foi a criminalização do racismo através do art. 5º Inciso XLII da Constituição Brasileira, promulgado em 1989, que o caracterizou como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão nos termos da lei. A promulgação desta lei somente se deu graças à atuação do Movimento Negro Unificado na Assembleia Constituinte.

Outro ponto importante foi a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão nascido no âmbito do Ministério da Cultura no dia 22 de agosto de 1989 com a missão de elaboração de políticas públicas de valorização do patrimônio cultural dos negros, e também servir de interlocução entre a população e o poder público (Fundação Palmares, 2018).

O órgão foi criado como resposta às reivindicações do Movimento Negro Unificado pela criação de uma entidade representativa da causa negra à nível federal. No meio do processo de construção da constituição de 1988, o Movimento Negro Unificado realizou um encontro na cidade de Uberaba (1979), Minas Gerais, onde foram encaminhadas propostas ao então senador Tancredo Neves a respeito da questão negra no país. Entre as demandas, estava a da criação de um órgão do governo federal responsável pelo tratamento destas questões, que viria a ser a Fundação Palmares (XAVIER, 2017).

O contexto de criação da fundação é marcado pela apropriação do conceito de quilombo e seus territórios que precedeu as demarcações de terras quilombolas. Cabe destacar também a fundação do *Memorial Zumbi*, órgão ligado à fundação Pró-Memória que tinha como principal objetivo a retomada da posse das terras do Quilombo dos Palmares. A Serra da Barriga onde está localizado o Quilombo “foi inscrita no Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Histórico no ano de 1986 e declarada monumento nacional através do decreto nº 95.855 de 21 de março de 1988”. Processo que contou com uma participação escassa dos integrantes das gestões estadual e municipal da época (XAVIER, 2017).

O nascimento do bloco afro-baiano *Iê Ayê* no ano de 1973, a criação da Assessoria de Cultura Afro-Brasileira, instituída no interior do Ministério da

Cultura e a Comissão da Abolição da Escravatura e o seminário: “Brasil: Crises e Soluções” contribuíram para a mobilização social que ocasionou o surgimento da FCP (XAVIER, 2017).

No campo político temos as eleições para os cargos de governador e do poder legislativo realizadas pela primeira vez após a redemocratização no ano de 1982, quando candidatos negros puderam finalmente ser votados, levando a frente a elaboração de uma série de políticas públicas em prol da causa etno-racial.

Esses movimentos de mobilização social reverberaram em uma solicitação do então Ministro da Cultura Celso Furtado à Carlos Alves Moura advogado, político e militante negro que viria a ser presidente da Fundação, a partir de onde foi elaborada a minuta do estatuto de uma entidade em prol da causa étnico - racial a receber a chancela de Fundação.

A partir da mobilização de diversas facções do Movimento Negro Unificado pelo país e da ação de políticos encorajados pela pressão popular, como Carlos Moura e o então presidente José Sarney, é criada Fundação Palmares em 22 de agosto de 1988 a partir da Lei nº 7.668/88 , vinculada ao Ministério da Cultura com a missão de preservar os valores culturais negros que integram a cultura brasileira, tendo seu estatuto sido aprovado em 22 de dezembro de 1988 (XAVIER, 2017; MATTOS, 2010).

Carlos Alves Moura foi instituído o primeiro presidente da Fundação Palmares no dia 28 de julho de 1989 pelo então presidente da república José Sarney. A fundação iniciou suas atividades com quadro reduzido, uma vez que o Ministério de Administração vetou as contratações, argumentando que as mesmas contrariam a constituição.

Em razão da mobilização social envolvida em torno de sua gênese a FCP resistiu a problemas como a onda neoliberal de privatizações durante o governo Collor com os parques investimentos e a ausência de pessoal.

Na gestão de Dulce Maria Pereira (1996-2000) foram programadas uma série de metas de acordo com o Plano Plurianual 96/99. Temos três importantes eventos: O Seminário Internacional “Rota do Escravo” entre os anos de 1998 e 1999; as pré-conferências preparatórias à Conferência da ONU contra o Racismo e a Xenofobia e a participação na I Conferência de Mulheres da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Outro marco foi a

criação do Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra (CNIRC), responsável por mapear, resguardar e difundir o patrimônio da cultura negra.

Foi neste período que a Fundação passou a administrar o do Quilombo dos Palmares. A partir de um convênio celebrado com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foram realizadas ações de demarcação da área, reflorestamento e pesquisa.

No ano de 1995 ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida em alusão aos 300 anos da morte do líder do Quilombo dos Palmares. Essa data, como já assinalado em passagem anterior, se tornou um símbolo da resistência dos negros contra o preconceito.

A marcha teve como reação do governo a criação do *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra* com a tarefa de elaborar propostas de políticas públicas de combate ao Racismo. Os militantes foram recebidos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em Brasília onde entregaram ao mesmo o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*.

Nos pontos do documento que dizem respeito à educação podemos destacar o seguinte:

A) Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; **B) Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.** **C)** Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (UNIFICADO, 1995)

Outra política pública significativa foi o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em vigor através do decreto presidencial nº1904 de 13 de maio de 1996. Este reconhece não só a existência do racismo na sociedade Brasileira, como dispõe sobre a regulamentação de políticas públicas para o seu combate, de curto, médio e longo prazos. O programa recomenda o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem o acesso dos negros a cursos superiores e profissionalizantes, além de fazer menção a que se realce nos livros didáticos a história e contribuição do povo negro na formação do país.

Também destacamos o apoio à criação e instalação de Conselhos da Comunidade Negra nos Estados e municípios, e o estímulo à presença de grupos étnicos nas propagandas institucionais contratadas pelo governo federal no início dos anos 2000.

A III Conferência Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que ocorreu em Durban, na África do Sul, no ano de 2001 foi o evento que mais repercutiu na construção de políticas públicas de combate ao racismo no século XXI no Brasil.

A proposta da Conferência de Durban foi lançada na Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias na ONU (atualmente Subcomissão para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos), dentro de um cronograma de conferências sobre os chamados “temas globais” que a instituição viabilizou em vários lugares do mundo durante a década de 1990 (ALVES, 2002).

Antes dela houveram duas conferências organizadas pelo órgão com o mesmo tema, respectivamente nos anos de 1978 e 1983. A primeira havia sido prevista para o lançamento do Programa de Ação da Primeira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial e a segunda foi realizada para avaliar os avanços da primeira. Ambas as conferências não marcaram avanços concretos no combate ao racismo.

Os anos 1990 e 2000 foram marcados por manifestações da ONU e de organizações oriundas de muitos países que denunciavam manifestações de racismo contemporâneo como o neonazismo, o antisemitismo e a xenofobia, o que levaria à necessidade de uma nova Conferência segundo percepção dos membros da ONU.

A proposta se devia ao combate das formas contemporâneas de racismo, isso se deu em razão de os países hegemônicos da Europa e América do Norte não terem concordado em abordar preconceitos do ponto de vista histórico, o que poderia gerar uma demanda por reparações pelos anos de escravização. Esta foi a abordagem do texto inicial da resolução para a realização de outra Conferência⁴, outro veto feito foi ao uso da expressão “ações afirmativas” (ALVES, 2002).

⁴ Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 52/111 de 12 de dezembro de 1997. Decide sobre a criação da Conferência de Durban.

A África do Sul tornou-se o regime mais apto para a realização da Conferência pelo fato de o país ter acabado de sair do regime de segregação racial do Apartheid no ano 1994, além da eleição do militante negro Nelson Mandela para presidente em eleições democráticas no país. A Conferência de Durban foi significativa para o combate ao racismo no Brasil e teve como destaque a ação dos militantes do Movimento Negro Unificado (TRAPP, 2014).

O Brasil desempenhou um papel importante na Conferência, como um dos países coordenadores na comissão que tratou a respeito dos “temas do passado”. As preparações para Durban no país ocorreram durante o ano 2000 e a primeira metade do ano 2001. Nesse processo, a delegação do Movimento Negro Unificado passou por várias cidades do Brasil, além de outros países como Chile (Conferência Regional das Américas ocorrida em dezembro do ano 2000 na cidade de Santiago no Chile); Genebra (Conferências preparatórias para Durban - Precons) e Rio de Janeiro (Conferência Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância – julho de 2001). Para viabilizar esse quantitativo foram feitas parcerias com órgãos de fomento internacionais, principalmente a Fundação Ford.

O Movimento Negro Unificado começou a construir sua imagem de forma ampla no Brasil após a Conferência de Durban, que também contribuiu para a aprovação das ações afirmativas no país. As discussões também foram importantes para a construção de uma nova linha narrativa sobre a história e identidade nacionais fundada na identidade negra e no multiculturalismo (TRAPP, 2013).

Outra influência primordial neste processo foi o transnacionalismo:

O chamado transnacionalismo se refere, grosso modo, aos processos globais contemporâneos de movimentação social, política, cultural, econômica, imigratória, que aconteceriam para além das fronteiras materiais e simbólicas do Estado nação moderno, prescindindo de sua necessidade material e mesmo normativa, do ponto de vista jurídico (TRAPP, 2013, p. 67).

Esse contexto de comunicação entre diferentes segmentos sociais à nível global favoreceu a construção de uma narrativa para além do mito da democracia racial, quando a identidade negra sobrepuja a identidade nacional. O veto a qualquer tipo de preconceito contemporâneo presente em seu texto final é o principal ponto da agenda do transnacionalismo.

No ano de 2003 pudemos sentir o efeito dos acordos assinados pelo governo Brasileiro na conferência, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com a função de assessorar o Gabinete da Presidência com subsídios à construção de políticas públicas de promoção de uma discriminação positiva da comunidade negra.

O órgão foi criado pela Medida Provisória nº 111 de 21 de março de 2003, que mais tarde foi convertida na lei 10.678. Na data de sua criação foi celebrado o Dia Internacional de Luta Contra a Discriminação Racial instituído pela ONU em memória do massacre de Shaperville na África do Sul. O massacre ocorreu quando o exército do país respondeu à bala a uma manifestação dos negros que ocorreu nos anos 1960, contra a determinação de que os mesmos deviam portar cartões de identificação dizendo onde deveriam circular.

O órgão foi criado com a finalidade de construção de políticas de combate ao preconceito racial, coordenação de políticas de implantação de ações afirmativas à nível federal, e acompanhar a implementação das legislações aprovadas no sentido do estabelecimento de uma igualdade racial.

A criação desta e de outras secretárias e órgãos em diversas esferas da federação se deve em grande parte à mobilização social protagonizada pelo Movimento Negro Unificado. Gomes (2017) destaca a influência de saberes identitários, políticos e estético corpóreos produzidos pelos negros e negras Brasileiros e sistematizados pelo Movimento Negro Unificado Unificado (MNU) principalmente a partir dos anos 2000. A partir dos saberes identitários, principalmente instrumentalizados nas ações afirmativas, o MNU retoma o debate da raça no país como forma de compreensão da realidade de grande parte dos grupos sociais que são atingidos pela desigualdade.

A partir das pesquisas, ações afirmativas e demais atuações protagonizadas pelo Movimento Negro Unificado Unificado, passa-se a ter a compreensão da identidade racial enquanto fator estruturante para as relações sociais no Brasil.

Outro ponto são os saberes políticos que se referem ao debate em grande magnitude da raça em vários ramos do conhecimento como a antropologia, a sociologia, a história, o direito, etc, em proporções não vistas antes da ditadura militar. No contexto desta discussão política é aprovada uma série de políticas públicas institucionalizadas por lei no sentido de superação destas

desigualdades, como por exemplo o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.228/10); Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Lei 12.711/2012); Lei de Cotas Raciais nos Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/2014).

Os saberes estético corpóreos por sua vez se referem à desconstrução da visão exótica e erótica sobre o corpo negro. O início dos anos 2000 é marcado por um processo de politização da estética negra. Passam a ocorrer ações de posituação dessa estética, com o surgimento de nichos de mercado específicos no campo da estética, ocupação de corpos negros, ainda que em número diminuto, em diversos espaços governamentais e acadêmicos, criação de secretarias especializadas no Governo Federal e ocupação de uma série de outros espaços.

A ação do Movimento Negro Unificado da construção de políticas públicas afirmativas foi um ponto chave para a instauração do combate ao racismo e aos diversos tipos de preconceito. O movimento também protagonizou iniciativas de mudança social em outros campos como o político e o estético, promovendo a valorização da estética negra e a instauração de normas legais de combate ao preconceito, promovendo a reeducação de vários setores da sociedade. No âmbito legal, a luta pela aprovação da lei 10.639/2003 foi uma das principais lutas recentes do MNU.

3.2. O Movimento Negro Unificado e a educação

Este capítulo objetiva tratar das contribuições do Movimento Negro Unificado (MNU), através da atuação de seus militantes, para a implementação da lei 10.639/2003 que delibera sobre o ensino de história da África e Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos do ensino básico do país.

Procuramos retomar a atuação do Movimento Negro Unificado na trajetória de aprovação da lei 10.639/2003. Esta lei é um dos resultados da trajetória de luta do MNU por ações afirmativas que ocorreu de forma mais sistematizada a partir dos anos 2000, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do Brasil em todos os níveis da educação básica. A necessidade da lei se dá no sentido de garantir a construção de um modelo pedagógico de combate ao preconceito racial, que foi disseminado historicamente no país em razão do regime de escravização vigente até o final do século XIX, e da ausência de estratégias efetivas de incorporação da população negra à sociedade.

A lei é um dispositivo legal inserido no contexto de implementação das ações afirmativas no Brasil a partir dos anos 2000. Sua aprovação, assim como a de um conjunto de medidas nesse sentido, visava a melhoria das condições de vida e participação social e política dos negros. Isso somente foi possível através da atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado (MNU).

O Movimento foi reestabelecido no ano de 1978 dentro do processo de reabertura democrática que permitiu o ressurgimento dos órgãos de combate ao racismo que haviam sido dissolvidos com o advento do Golpe de 1964, assim como o surgimento de novas organizações.

Como já foi visto, os negros brasileiros perceberam a permanência do preconceito como fator estruturante na sociedade após a abolição. Como não houveram iniciativas para incorporar a sociedade esse segmento populacional de cidadãos recém libertos, os mesmos viram então a necessidade de se organizarem socialmente para melhorar sua própria situação social, uma das principais frentes de atuação foi o campo da educação.

Essas iniciativas de organização social para diminuição das

desigualdades podem ser identificadas mesmo antes da abolição. Durante o regime escravocrata temos vários exemplos de organização dos chamados “Homens de Cor” em esforços de escolarização de crianças e jovens (SILVA, 2007; CORD, 2012). No contexto pós-abolição os militantes negros perceberam que a estrutura educativa servia como um veículo de perpetuação da desigualdade e reprodução de estereótipos sobre os negros Brasileiros, assim como a urgência de uma mudança estrutural na educação que tornasse eficiente o combate ao preconceito. Essa agenda se intensificou principalmente a partir do ressurgimento dos movimentos sociais negros no decorrer da década de 1970, com destaque para o surgimento do Movimento Negro Unificado no ano de 1978 como já foi colocado.

O período da Assembléia Constituinte é um dos quais identificamos uma grande mobilização política dos negros brasileiros que teve como uma de suas primeiras repercussões a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, que ocorreu em Brasília DF nos dias 26 e 27 de agosto de 1986 (SANTOS, 2005).

No documento final da convenção ficou acordado entre os participantes ser de suma importância dar atenção ao processo educacional. Entendendo que deveria ser obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil. Além disso, ficou acertado também a necessidade da publicação de livros, jornais e periódicos que não propagassem preconceitos e, principalmente os raciais.

Durante a Assembleia constituinte (1988-89) foi formada a *Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias*. Na Constituição de 1988 temos a aprovação do Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto” com 13 artigos. O artigo 242 determina que o ensino da história do Brasil leve em conta a contribuição das diferentes etnias formadoras da sociedade (ROCHA e SILVA, 2013).

Com a aprovação do texto constitucional foi iniciada a discussão para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a coordenação dos trabalhos coube ao *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (FNDEP). A Lei 9.394/96 sancionou entre outros artigos um dedicado a instituir nos estabelecimentos de ensino do país as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

A partir da década de noventa do século XX, vemos o surgimento de leis

no campo da educação que impediam a adoção de livros que disseminassem o preconceito e a discriminação racial em estados e municípios. Estas legislações surgem como decorrência do envolvimento de militantes do Movimento Negro Unificado em gestões municipais e estaduais. Entre as legislações aprovadas temos: Constituição do Estado da Bahia (05/10/1989); os municípios de Salvador (05/04/1990), Belo Horizonte (21/03/1990), Teresina, Rio de Janeiro (05/04/1990), Aracaju (30/11/1994), São Paulo (04/01/1996), Brasília (13/09/1996) etc.

Embora esta série de legislações tenham sido aprovadas no decorrer da década de 1990, não foi tomada até a década seguinte nenhuma medida concreta para que se efetivasse o ensino de História e Cultura Afro – Brasileira nestas localidades (SANTOS, 2005).

Na convenção do MNU realizada no ano de 1982 na cidade de Belo Horizonte foi aprovado o “Programa de ação do Movimento Negro Unificado”. O documento deliberou sobre a necessidade de melhoria das condições de acesso dos negros à educação que foi considerada no texto como uma forma de combate ao preconceito e a desigualdade.

Na uma Convenção promovida pelo MNU em Minas Gerais no ano de 1982 em que foi colocada a necessidade de alteração do currículo para a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira. Outro evento onde a temática foi explorada foi o *VIII Encontro do Negro do Norte/Nordeste* realizado no Recife no ano de 1988, com o tema “O Negro e a Educação” (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

Esse debate se dá no cenário institucional no final da década de 1970 e início da década de 1980. Neste período, vemos a entrada de muitos militantes Movimento Negro Unificado em prefeituras, sindicatos e centros acadêmicos universitários.

Das alianças partidárias do Movimento Negro Unificado no final dos anos 1970 destacam-se as construídas com dois partidos, o PDT e o PT. No PDT vemos despontar a figura de Abdias do Nascimento, militante tradicional da causa dos negros desde o início do século XX.

Abdias do Nascimento nasceu em Franca (SP), Formou-se em contabilidade no ano de 1929 e em ciências econômicas em 1938, ambos os cursos pela Universidade do Rio de Janeiro. Foi fundador do Teatro Experimental

do Negro no ano de 1944 e no ano seguinte participou da fundação do Partido Trabalhista Brasileiro. Como militante do Movimento Negro Unificado, organizou o primeiro Congresso do Negro Brasileiro no ano de 1950.

Em novembro do ano de 1982, concorreu a Câmara dos Deputados no Rio de Janeiro onde obteve a terceira suplência da legenda. Brizola foi eleito para o governo do Rio de Janeiro naquela mesma eleição e o deputado José Maurício para a Secretaria de Minas e Energia, Abdias assumiu em março de 1983 uma cadeira na Câmara dos Deputados.

No PT vemos muitos nomes como: “Flávio Jorge Rodrigues da Silva, Milton Barbosa e Hamilton Cardoso, em São Paulo; Magno Cruz, em São Luiz; Jurema Batista no Rio de Janeiro; Edson Cardoso em Brasília; e outros que militavam junto à Central Única dos Trabalhadores (CUT)” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 38).

Com a difusão desta militância, o MNU passa a tomar medidas concretas para o acesso dos negros à educação com vistas à inclusão social dos mesmos, em vez de simplesmente denunciar a existência do racismo como havia feito em fases anteriores (DOMINGUES, 2007).

O Movimento Negro Unificado faz uma releitura do conceito de raça, que foi utilizado durante grande parte da história do Brasil para justificar a hierarquização social entre negros e brancos tendo como base a cor da pele. Contudo, o racismo não se dá puramente pela cor da pele, mas considerando a relação da mesma com a cultura e a estética negras de forma mais ampla (GOMES, 2017).

Entendemos as raças enquanto construções sociais, políticas e culturais que são fruto das relações de poder no contexto do processo histórico. As mesmas não significam um dado *a priori*, uma vez que só podem ser devidamente identificadas tendo como base as relações culturais.

Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (GOMES, 2005, p. 45).

A raça pode ser entendida como uma construção social que fundamenta o discurso de poder de um segmento sobre outro. O conceito de raça é visto pelo

senso comum de forma pejorativa uma vez que remete ao racismo, que podemos entender como um comportamento de aversão ou mesmo de ódio em relação à determinado grupo social que possui qualquer característica biológica comum (GOMES, 2005).

Ao longo da história recente, a elite brasileira procurou constituir uma narrativa que propõe uma falsa igualdade entre os grupos raciais que compõem o Brasil. Esta narrativa foi definida como Mito da Democracia Racial,

[...] uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p.57).

Segundo o discurso do mito da democracia racial, todos os indivíduos que compõem as diferentes raças possuem as mesmas condições de vida e ascensão social no país. Quando as expectativas de ascensão social de um grupo ou indivíduo de uma raça não hegemônica não se concretizam, isto se deve a uma incapacidade do indivíduo, e não a um contexto estrutural de desigualdade entre os componentes das diferentes raças. Este discurso que o mito propõe favorece a perpetuação de preconceitos e estereótipos sobre os negros e nega a existência de racismo no Brasil.

Uma das principais pautas do Movimento Negro Unificado (MNU) foi a desconstrução do mito da democracia racial. Desde muito cedo movimentos militantes entenderam que esse objetivo só poderia ser alcançado com a promoção de uma reinterpretação da história nacional que procurasse dar espaço a atuação dos negros enquanto protagonistas. A escola era entendida pelos mesmos como um dos canais elementares de difusão desta narrativa.

Esse entendimento da existência de uma sociedade racista, permeada pela “Ideologia do embranquecimento” esteve presente desde cedo em militantes do Movimento Negro Unificado. Podemos ver isso através dos depoimentos de muitos deles presentes no livro **Histórias do Movimento Negro Unificado no Brasil: Depoimentos ao CPDOC** dos autores Verena Alberti e Amílcar de Araújo Pereira.

O primeiro deles é o da Militante Joseanes Lima dos Santos, nascido em Aracaju no dia 5 de junho de 1968. Começou os cursos de letras na Universidade Federal de Sergipe e Administração de Recursos Humanos na Universidade Tiradentes mas não os concluiu. Participou da criação do Fórum de Mulheres negras de Sergipe (1990) e do II Encontro Nacional de Mulheres Negras (2001). A mesma teve ativa participação na militância das mulheres negras desde a década de 1980.

“Participou da criação do Fórum de Mulheres Negras de Sergipe, em 1990, e da construção do II Encontro Nacional de Mulheres Negras, realizado em Salvador, no mesmo ano. Em 2001 foi uma das fundadoras da Organização de Mulheres Negras Maria do Egito” (ALBERTI e PEREIRA, 2007, e.p. 396).

Em seu depoimento a mesma coloca como conquistou a consciência da negritude através da influência familiar em seu tempo de infância e juventude na cidade de Aracaju. A autora conta que durante toda sua juventude na periferia convivia majoritariamente com meninas brancas que eram suas vizinhas e com as quais ao longo do tempo foi constituindo amizade. Quando chegaram a certa idade, mesmo com a amizade e sendo vizinhas, as meninas brancas começaram a se referir a ela como neguinha e sob outros adjetivos preconceituosos. Esse comportamento foi visto pela autora durante muitos anos de sua vida por parte de garotas brancas. Sua mãe e sua família a instruíram a ter orgulho e não negar sua raça (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

No caso desta militante foi a desconstrução do caráter negativo da identidade negra por sua mãe que determinou a forma da mesma e de seus irmãos encararem a negritude. De forma análoga, temos o depoimento do militante Ivanir dos Santos, nascido menino de rua e “criado no Sistema de Atendimento ao Menor (SAM) e na Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem). Formado em pedagogia pela Faculdade Notre Dame, no Rio de Janeiro, em 1984, fundou a Associação dos Ex-alunos da Funabem (Asseaf) em 1980, e o Centro de Articulação das Populações Marginalizadas (Ceap) em 1989” (ALBERTI e PEREIRA, 2006, e.p. 379).

A primeira vivência a respeito do preconceito que o militante teve foi a partir das lições passadas pelo professor de sua banda. Quando faz menção ao despertar de sua consciência racial e a relação com o discurso do professor, ele coloca que o mesmo tinha um viés conciliatório em relação ao discurso

hegemônico do preconceito, uma vez que não propunha um combate ao mesmo e sim a proteção de seus alunos mediante o “esforço”.

O preconceito estava entranhado mesmo dentro das instituições religiosas, como podemos veremos do depoimento do militante e frei da Ordem Franciscana, Frei Paulo David. O mesmo nasceu na cidade de Nanuque (MG) em 17 de outubro de 1952, indo para Vila Velha (ES) quando tinha um ano e meio. Lá, entrou para o Seminário da Ordem Franciscana em Guaratinguetá, São Paulo, e formou-se em filosofia e teologia pelo Instituto Teológico e Filosófico Franciscano, em 1983 (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

O religioso possui uma trajetória consistente de atuação na luta antirracial, sendo responsável pela formação de muitos agentes pastorais negros, atuando em paróquias com iniciativas em prol de estudantes negros carentes, como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no início da década de 1990, e também integrando órgãos que tem como missão o combate ao preconceito como a Secretaria Executiva Latino-Americana da Pastoral Afro-Latino Americana e Caribenha que foi eleito para compor em 1994.

O Militante relata que a constituição de sua negritude ocorreu a partir de uma experiência vivida ainda no início do Seminário. Sua turma iniciou em um dia 13 de maio, tradicional data de comemoração da Lei Áurea, a mesma era formada majoritariamente de descendentes de Alemães e Italianos que marcaram uma comemoração em homenagem a Lei Áurea ao meio dia no refeitório do seminário.

A comemoração ocorreu da seguinte forma: pegaram uma mesa e botaram no centro do refeitório e seria dado o toque do navio negreiro ao meio dia. Os seminaristas negros deveriam sentar naquela mesa para almoçar, seria a “mesa navio negreiro”. Até aquele momento o militante ainda não havia se reconhecido como negro, tanto que não tomou nem mesmo a brincadeira para si e sentou normalmente em uma mesa lateral. Na hora em que ocorreu a brincadeira ele foi puxado pelas pernas para ser colocado em uma cadeira no meio da mesa a força.

Interpretando aquela brincadeira como uma ofensa, assim que foi solto pelos colegas o militante foi ao seu quarto com o intuito de ir embora. Um formador do seminário à época procurou neste momento conscientiza-lo de sua negritude e de que estava rejeitando sua raça e etnia (ALBERTI e PEREIRA,

2007). É a partir da fala deste formador que ele atenta que, apesar de ser negro não sabia nada sobre o negro e a África

Ele apontou para ele: “Eu, alemão, leio livro em alemão sobre meu povo toda semana. Tudo ligado à Alemanha eu estou lendo, estudando minha cultura, meu povo. Estou alimentando e mantendo. E você faz isso?” “Não senhor. Eu nunca li um livro sobre o negro.” E aquilo ali começou a me despertar uma questão estranha: “Puxa vida, meu pai é negão, nunca falou nada sobre o negro para mim.” Aí comecei a fazer a releitura, voltar na história: meu pai praticamente neutralizou os filhos dele da família dele. Ou seja, nós todos nascemos sem conhecer a família dele. Ele se afastou de vez da família dele e nos ligou de vez à família da mãe, que são brancos. Comecei a entender como se desenvolvia em nós, em mim e em meus irmãos, a rejeição da questão racial (ALBERTI e PEREIRA, 2007, e.p. 877).

O militante então percebe que não sabia nada a respeito do próprio negro, julga que isto se deveu a sua juventude passada principalmente com a família da mãe que era branca e não do pai que era negro acabou anulando sua vivência com a negritude. Começa então a identificar uma ausência de discussão a respeito dos temas da negritude e percebe que os negros não se interessavam pelos mesmos. Essas discussões são contextualizadas no final dos anos 1970.

Outra frente de atuação foi a criação de órgãos públicos que tiveram como objetivo a formulação de políticas públicas de combate ao preconceito racial. Segundo Alberti e Pereira (2007), o primeiro órgão público diretamente voltado para atender as reivindicações da parcela negra da população foi o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA), criado por meio do Decreto-Lei nº 50.465 de 14 de abril de 1961 durante o governo do presidente Jânio Quadros. O órgão foi fechado com o Golpe Militar que ocorreu no ano de 1964.

Outro importante órgão foi o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN) criado de 1983 no estado de São Paulo durante o Governo de Franco Montoro. O órgão foi criado para o combate ao preconceito e à discriminação racial por meio de políticas públicas. A Comissão de Educação foi onde se desenvolveram algumas de suas principais atividades.

O Conselho procurou desenvolver estratégias de trabalho junto à Secretaria de Educação para tratar de políticas públicas para os negros na área. Para o cumprimento desta tarefa seria necessário que se obtivessem dados concretos sobre a realidade educacional dos negros. Um dos resultados mais

significativos da pesquisa foi de que a comunidade negra considerava a educação como forma de resgate de sua auto-estima (SANTOS, 2001).

Um dos projetos que teve mais abrangência com a comunidade negra no campo da educação foi o *Salve o 13 de Maio?*, criado de acordo com a resolução 95/86 da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo no ano de 1986.

O *Salve o 13 de Maio?*, além de subsidiar toda a rede estadual de ensino, encaminhou às escolas sugestões de atividades propondo a leitura e a discussão do mesmo, realização de palestras e entrevistas com membros de entidades negras e militantes do Movimento Negro Unificado, pesquisa de opinião envolvendo pessoas presentes no espaço escolar e na comunidade em geral, fórum de debates interclasses, coleta de análises de informações veiculadas nos jornais, rádio e televisão, entre outras sugestões (SANTOS, 2005, p. 116).

Essa série de atividades teve como público alvo principalmente alunos e professores do estado que objetivavam mudar o conceito do 13 de maio como o “Dia de debate e denúncia à discriminação racial”.

No ano de 1991 durante o governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro foi criada a Secretaria de Defesa e Promoção da População Negra, e também uma delegacia especializada em crimes raciais, que serviu de referência para a criação de estabelecimentos semelhantes em outros estados da federação (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

A incorporação desta militância nos setores institucionais e a criação de um conjunto de órgãos em diversos estados e a nível federal que tiveram como ponto motivação a necessidade de um modelo de educação como política pública de combate ao racismo se deveram em grande parte à atuação da militância do Movimento Negro Unificado que teve na lei 10.639/2003 um dos desses principais avanços. Partiremos agora para o entendimento do processo de construção da mesma.

3.3. Projetos de Lei antecessores à lei 10.639/2003

Inicialmente observamos dois projetos que deram uma contribuição decisiva para a elaboração da lei. O primeiro dos projetos significativos foi de autoria do deputado federal do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Haroldo

Lima, de nº 565/88, que tinha como proposta a criação do “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Haroldo Borges Rodrigues Lima nasceu em Caetité (BA), ingressou na Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no final da década de 1950 e iniciou sua trajetória política militando no movimento estudantil. Na década de 1960 filiou-se ao PCdoB, visitando países como Albânia e China

Em 1982 candidatou-se a uma vaga na Câmara dos Deputados pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo eleito principalmente com votos de Salvador. No ano de 1985, quando da legalização do PCdoB, desligou-se do PMDB e foi para o partido. Com a decretação do Plano Cruzado II em novembro de 1986, o PCdoB retirou seu apoio ao governo e foi para a oposição.

Na legislatura de 1983-1987 foi membro titular (1986) e segundo-vice-presidente (1986-1987) da Comissão do Índio, suplente da Comissão do Interior (1983-1987), e líder da bancada do partido na Câmara entre 1986 e 1987. Em 15 de novembro de 1986, nas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), elegeu-se deputado federal constituinte pela Bahia. Era partidário de grupos de esquerda radical de orientação mais estatizante no governo. Deixou a Câmara de Deputados no ano de 2003 quando tentou se eleger para o Senado Federal sem sucesso (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO).

O segundo projeto de lei foi o de nº 688/88 elaborado pelo deputado federal Carlos Alberto Oliveira (CAÓ) (PDT/RJ), e apresentado no dia 11 de maio de 1988, definindo crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. O PL⁵ se transformou na Lei Federal 7.716 em 5 de janeiro de 1989 (BRASIL, 1989).

O mesmo nasceu na cidade de Salvador no ano de 1941, onde começou sua atuação política aos 15 anos de idade atuando como secretário da associação dos moradores de sua cidade (1956 e 1959), atuou também no Movimento Estudantil (1958-1959). Em 1960, ingressou na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA) onde continuou a militar na União Nacional dos Estudantes (UNE), chegando a presidência da União dos Estudantes da Bahia (UEB) até o ano de 1964.

Durante as décadas de 1960 e 1970 continuou militando no campo da

⁵ Quando o projeto de Lei é originário da câmara dos deputados utiliza-se a sigla PLC (simplificando como PL), quando é do Senado se coloca PLS

esquerda, chegando a responder a inquéritos no Superior Tribunal Militar (STM), chegando a ser preso durante 6 meses.

Disputou as eleições em novembro de 1982, obtendo a segunda Suplência pelo PDT e assumindo o mandato parlamentar em março de 1983, de onde se licenciou para ocupar o lugar de secretário do trabalho e habitação. No ano de 1986 foi novamente suplente de deputado, assumindo o mandato no ano de 1987 em virtude da morte do deputado Giulio Caruso. Foi um dos poucos parlamentares negros a integrar a constituinte onde aprovou a lei Caó, que torna o crime de racismo inafiançável e imprescritível (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO).

No campo educação temos um esforço do Movimento Negro Unificado para a aprovação de legislações que disponham sobre o ensino de história e cultura Afro-Brasileira tanto na esfera federal como nas estaduais ao longo dos últimos 30 anos. Podemos enumerar seis projetos anteriores à lei 10.639/2003, que deram contribuições importantes para sua aprovação, como disposto na seguinte tabela:

Tabela1. Projetos que antecederam a lei 10.639/2003.

Período de tramitação	Proponente	Numeração dos projetos	Resultado final
1983-86	Abdias Nascimento – Deputado Federal	1.332/1983	Arquivado em abril de 1989
1987/90	Paulo Paim – Deputado Federal/RS	678/88	Não aprovado e arquivado
1993	Humberto Costa – Deputado Estadual/PE	948/93	Vetado por ser considerado inconstitucional
1995/98	Benedita da Silva – Senadora/RJ	18/95	Não aprovado e arquivado
1997/99	Abdias do Nascimento Deputado Federal/RJ	75/97	Arquivado
1995/98	Humberto Costa – Deputado Federal/PE	859/95	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997
1999/2002	Ben Hur – Deputado Federal/MS e Esther Grossi – Deputada Federal/RS	259/99	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de

			Humberto Costa/PE
2003	Executivo Federal	10.639/2003	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Rocha e Silva, (2013); Conceição (2011); Câmara dos Deputados.

A tabela acima expõe aqueles que consideramos os principais projetos de lei no campo da educação com propostas de adoção do ensino de história da África e Afrobrasileira. A mesma se divide em quatro colunas, tratando respectivamente de: período de tramitação; parlamentares responsáveis pela concepção do projeto; resultado final do processo.

A primeira coluna, da esquerda para a direita, expõe o resultado final de cada projeto, sendo mais frequente o arquivamento. Na segunda coluna temos os parlamentares que foram responsáveis pela elaboração dos processos e de que casa legislativa e estado os mesmos provém. A terceira coluna apresenta os números das respectivas legislações, na última coluna temos os resultados de cada processo.

O primeiro projeto a que consideramos é do ano de 1986 e foi elaborado pelo militante negro Abdias Nascimento quando o mesmo exerceu mandato como deputado federal constituinte no final da década de 1980. O PL dispunha sobre ações compensatórias tendo em vista “a isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira”. O projeto também propunha a implementação dos conteúdos de história e cultura afrobrasileira no âmbito da disciplina de história. Embora tenha passado por todas as comissões, sendo aprovado de forma unânime, o texto nunca chegou à votação final (BRASIL, 1983)⁶.

A proposição do deputado federal sindicalista Paulo Paim (PT/RS), com o nº 678/88, trata da introdução da disciplina de História da África no currículo escolar. A ementa do texto propõe “a inclusão de matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório”.

O então Deputado Federal nasceu em Caxias do Sul (1950), começou a

⁶ O processo de tramitação pode ser visto em: [http://www.camara.gov.br/proposicoes Web/ficha_detramitacao?idProposicao=190742](http://www.camara.gov.br/proposicoes/Web/ficha_detramitacao?idProposicao=190742). Acesso em: 07/09/2018.

trabalhar cedo e por volta dos doze anos conquistou uma vaga no SENAI. Na década de 1980 entrou na militância política e se tornou presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Canoas, da Central Estadual de Trabalhadores e Secretário Geral e Vice-Presidente da CUT Nacional.

Participou dos movimentos em favor do fim da ditadura e de greves de operários. Candidatou-se a deputado federal para dar prosseguimento a pauta trabalhista, sendo o mais votado em seu estado, reeleito por quatro mandatos (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO). A atuação da Assembleia Nacional Constituinte marcou sua história.

Além de deliberar a obrigatoriedade do ensino destas disciplinas, a lei já colocava a necessidade da constância das mesmas em todos os níveis da educação básica, pública ou privada (art. 1º). Essa instrução seria passada pelos professores de acordo com uma base curricular comum a ser elaborada pelo Ministério da Educação para todos os níveis (BRASIL, 1988).

Segundo Conceição (2011), a redação do PL teve dois problemas, o primeiro foi um conflito na concepção das disciplinas, visto que a nota introdutória da proposta sugere a formatação do currículo da seguinte forma: História Geral da África e História do Negro no Brasil além da tradicional disciplina de história, sem que fiquem estabelecidas as fronteiras curriculares para as mesmas, o outro é o que o artigo 1º coloca que as mesmas disciplinas passariam a integrar a disciplina de história. A lei possui um caráter generalizante e não coloca de forma precisa como se dará o ensino de História da África.

O processo foi apresentado à mesa da Câmara Federal em 11 de maio de 1988 e seguiu para as sessões da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e Comissão de Educação e Cultura (CEC). O relator do projeto foi o deputado Ruy Nedel que deu parecer favorável, mas decidiu aguardar emendas que alterariam o artigo 1º, uma vez que considerava rigorosa demais a criação de uma disciplina específica de História da África e do negro no Brasil, havia também um conflito entre o primeiro e o segundo artigos.

O PL foi aprovado no dia 15 de setembro do mesmo ano na CEC com o nº 678-A/88 apenas com a emenda do relator, foi ao enviado ao Senado para votação e permaneceu parado até ser arquivado em 23 de janeiro de 1996 (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

No início de sua trajetória parlamentar, o Deputado Paulo Paim se dedicou

primordialmente a legislar em nome das causas relativas aos direitos dos trabalhadores. Podemos identificar que sua trajetória política evidencia essa opção, uma vez que o mesmo iniciou sua militância no sindicato dos metalúrgicos e se filiou ao Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 1985.

O PT se dedicava principalmente ao atendimento das reivindicações dos trabalhadores. Na Constituinte, o parlamentar fez parte das seguintes Comissões: “Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos, da Comissão da Ordem Social: Titular; Subcomissão dos Estados, da Comissão da Organização do Estado: Suplente” (BRASIL).

No decorrer de sua trajetória o político se aproximou de alguns militantes famosos do Movimento Negro Unificado como Benedita da Silva, Carlos Alberto Oliveira e Edmilson Valentim que o influenciaram a tornar-se também um militante da causa dos negros.

Podemos essa influência de sua convivência com a militância do MNU a partir dos projetos de lei trajetória posterior, quando o parlamentar vai dar uma atenção maior às temáticas raciais. Passa a compor a Frente Parlamentar Brasil – África, fundada no ano de 1999, a partir da iniciativa do então Deputado Federal Ben Hur Ferreira (PT – RS), a qual também integraram Carlos Santana (PT/RJ), João Grandão (PT/MS), Gilmar Machado (PT/MG) (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

Podemos conferir essa influência também na justificativa da referida lei, em que o então deputado coloca o seguinte:

Não podemos mais admitir que nossas escolas ensinem às crianças negras que historicamente, elas seriam inferiores a seus pares brancos. Em outras palavras, não mais podemos admitir que a escola seja um poderoso agente de manutenção e perpetuação do racismo. É fundamental para a construção de um Brasil moderno que a história ensinada nas escolas dê um novo enfoque à participação da população negra na formação social Brasileira de forma a resgatar a verdade. Ao mesmo tempo, é inadmissível que um país que possui pelo menos metade de sua população composta por negros desconheça por completo a história da África. Portanto entendemos que estaremos dando um grande passo na direção de extirpar o preconceito de nossa sociedade (BRASIL, 1988).

O deputado coloca a necessidade de romper com o ensino responsável pela veiculação de preconceitos nas escolas da época, que implícita ou

explicitamente colocava os negros em um lugar social inferior aos brancos. A escola teria um papel de disseminar o discurso de colocação deste lugar do negro enquanto segmento social subalterno, e seria urgente sua necessidade de reformulação com fins a que a mesma se torne promotora de uma sociedade sem preconceitos. Para cumprir esta tarefa, seria necessária uma mudança na narrativa histórica nacional, tendo em vista a exaltar o protagonismo do negro em sua luta pela libertação da escravização.

Outro projeto foi o de autoria da então senadora Benedita da Silva (PT/RJ), que recebeu o nº 18/95. Benedita da Silva teve grande parte de sua vida dedicada à militância no Movimento Negro Unificado. No ano de 1982, já formada em estudos sociais, torna-se a primeira negra a ocupar uma cadeira na Câmara dos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro. Foi eleita Deputada Federal por duas vezes, atuando na constituinte em prol das pautas do MNU já citadas anteriormente, tendo a educação como um dos pontos principais de sua trajetória (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO).

O mesmo foi apresentado à mesa diretora do Senado no dia 22 de fevereiro de 1995. O texto do PLS era direto, compondo-se de apenas quatro artigos sem complementos. A lei propunha que os conteúdos sobre história e cultura da África fossem incluídos como obrigatórios no currículo. Promovia ainda o entendimento da história do Brasil como extensão natural da história da África (BRASIL, 1995).

A senadora começa o texto de justificativa do projeto aludindo para a contribuição dos três grupos sociais, o português, o indígena e o africano, para a formação da nação. Continua colocando que para que se conheça a contribuição africana na nossa cultura é necessária sua ampla divulgação através do ensino. Na justificativa, fica explícito o entendimento da diáspora africana, entendimento que coloca a relevância que o

[...] papel que as culturas africanas desempenham na formação da nossa sociedade, e da nossa cultura, é indispensável o [para] conhecimento e a própria restauração dos valores, formas e temas da tradição africana, adaptação aos nossos padrões tradicionais de comportamento, assim como nossa problemática contemporânea (BRASIL, 1995).

O conhecimento da tradição da cultura africana no Brasil a partir da escolarização básica é fundamental para o entendimento das problemáticas

sofridas pelo negro na contemporaneidade, e também para a o entendimento da importância que esta cultura possui na composição da cultura brasileira.

O PLS nº 18/95 foi apresentado à mesa diretora da Câmara dos Deputados no dia 22 de fevereiro de 1995, que por sua vez o remeteu à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). A relatoria foi submetida sucessivamente aos senadores José Eduardo Dutra e Eduardo Suplicy e foi recusada por ambos. No dia 12 de setembro de 1995 a mesa diretora da Câmara escolheu o Senador Sérgio Machado do PSDB que assumiu a relatoria do processo e deu parecer favorável. O PLS voltou à Comissão de Educação, estando na pauta da reunião da mesma do dia 7 de julho de 1996.

Esquecido pela Comissão até dezembro de 1998 quando a senadora Benedita da Silva abre mão do seu mandato para assumir o cargo de vice-governadora do Rio de Janeiro, o PLS foi arquivado em 29 de janeiro de 1999 (Deputados, 2018) em conformidade com o artigo 332 do regimento interno da câmara dos deputados.

Outro projeto aprovado pela Senadora Benedita da Silva foi o de nº 227/95 que reconheceu Zumbi dos Palmares como herói da pátria. O PLS foi aprovado pelo congresso Nacional e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1995).

Outro político com um projeto significativo nesse campo foi Abdias do Nascimento, um dos mais influentes militantes do Movimento Negro Unificado no século XX, fundando e tendo grande participação nas mais significativas organizações negras do período, como por exemplo a Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930 e o Teatro Experimental do Negro (TEN) na década de 1940 (CPDOC, 1991).

Com a vinda da ditadura militar em 1964, a militância negra começa a ser duramente perseguida, perseguição que chega a seu auge com a promulgação do AI-5 no ano de 1968 e torna ilegal toda a militância antirracista. Esse fato leva o militante a buscar o exílio nos Estados Unidos, onde é convidado para ser professor visitante na Yale School of Drama e na Wesleyan University (em Middletown, Connecticut).

Logo após foi convidado para ser professor na Universidade do Estado de Nova York em Búfalo no departamento de estudos Porto-Riquenhos, sendo promovido após dois anos à professor catedrático com vitaliciedade. Além das

atividades nos Estados Unidos, o militante também se notabilizou como professor, escritor e palestrante no mundo africano

Além destas atividades e convites para atuar no mundo acadêmico, Abdias do Nascimento participou de eventos internacionais do mundo africano. Dentre eles: 6º Congresso Pan-Africano (Da r-es-Salaam, 1974) e o Encontro por Alternativas para o Mundo Africano, reunião de fundação da União de Escritores Africanos (Dakar, 1976). Leciona como professor visitante no Departamento de Línguas e Literaturas Africanas da Universidade de Ifé, na cidade nigeriana sagrada de Ilé-Ifé. Participa do 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas (Festac, 77), em Lagos, e do 1º e 2º Congressos de Cultura Negra das Américas (Cali, Colômbia, 1977 e Panamá, 1980) e é eleito Coordenador Geral do Terceiro Congresso de Cultura Negra das Américas (PUC - RIO DE JANEIRO).

Como escritor publicou várias obras que tratavam da cultura negra e da militância antirracista: *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), *O Quilombismo* (1980), *O Negro Revoltado* (1982), *Orixás: Os Deuses vivos da África* (1995), entre outros. Um livro que se destaca particularmente por seu alcance internacional é *O Genocídio do Negro Brasileiro*, com prefácio escrito por Florestan Fernandes. O texto contém uma série de considerações a respeito do panorama da mobilização dos negros no Brasil além de críticas ao governo militar a o que considerava uma ideologia de branqueamento, que se baseia na concepção ideológica do mito das três raças muito difundida pela obra do sociólogo Gilberto Freyre.

No processo de reabertura democrática do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 o Partido Democrático Trabalhista (PDT) considerava o militante como uma de suas principais figuras da militância nacional no Movimento Negro Unificado.

No ano de 1991 Abdias ocupou a Secretaria de Defesa e Promoção da População Negra (Sedepron) na primeira gestão de Leonel Brizola no Governo do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987). Foi deputado Federal pelo PDT no ano de 1982, tendo sido eleito para a terceira suplência acabou assumindo o cargo em razão da eleição de Leonel Brizola para o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a nomeação do deputado José Maurício para a Secretaria Estadual de Minas e Energia. Foi a primeira vez que um homem negro assumiu um cargo no legislativo federal.

Sua atuação no legislativo foi marcada por importantes projetos em prol dos negros como o estabelecimento do dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, como um feriado nacional. Foi também autor do projeto que reservava 20% das vagas no serviço público para os negros.

O projeto nº 75/97 dispõe sobre políticas públicas compensatórias para o combate à desigualdade dos negros, tratando também da inclusão dos conteúdos de história da África e Afro-Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio. De forma inovadora até então, propunha o ensino de línguas africanas como o Yorubá e Kiswahili. O PLS foi arquivado em 29 de janeiro de 1999 com o fim do mandato de Abdias do Nascimento no Senado (BRASIL, 1997).

Podemos entender que todas as tentativas de aprovação de projetos de promoção de ações afirmativas no campo da educação para o ensino de História da África e afro – brasileira contribuíram tanto para a formulação da lei 10.639/2003 do ponto de vista legal quanto para favorecer a mobilização de diversos setores da sociedade civil para a pauta de combate ao racismo.

A atuação dos militantes do Movimento Negro Unificado ocupando postos dentro das estruturas estatais e procurando favorecer a construção desses projetos foi primordial nesta conjuntura. Partiremos agora para o processo legal de promulgação da lei 10.639/2003 onde todas essas influências podem ser vistas.

3.4. Construção e aprovação da Lei 10.639/2003

O percurso de aprovação da lei 10.639/2003 começa em Pernambuco quando Humberto Costa (PT/PE) assume o cargo de deputado estadual no ano de 1990. O parlamentar nasceu em Campinas (SP), no dia 7 de julho de 1957. Se diplomou em medicina na década de 1980 e durante o curso começou a compor o Diretório Central dos Estudantes da UFPE, época na qual se filiou também ao Partido dos Trabalhadores (PT) (SETEMY).

O parlamentar estadual recebeu do Movimento Negro Unificado de Pernambuco uma proposta de lei para a promoção do Ensino de História da África e afrobrasileira. Essa proposta é apresentada como o projeto nº 948/93 à

Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), que propunha incluir “o ensino da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileiras” (BRASIL, 1993) nos currículos do estado.

A lei procura, colocar em evidência o processo de constituição do povo negro na memória do Brasil e do estado de Pernambuco através da mudança no currículo para a adição dos conteúdos relativos aos negros. Somente através dessas mudanças seria possível o estabelecimento de uma nova visão sobre a população negra, como disposto no parágrafo 1º do artigo dois

A programação de ensino dessa disciplina incluirá o estudo da História da África e dos africanos a luta dos negros no Brasil, a cultura negra Brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resguardando a constituição do povo negro nas áreas social, econômica, e política pertinentes à memória do Brasil e de Pernambuco (BRASIL, 1993).

Retomando muitas das ideias de projetos anteriores, o PL 948/93 previa também a capacitação de professores para ministrar os referidos conteúdos, o ensino de noções de dialetos africanos e a adequação do material didático. O Movimento Negro Unificado de Pernambuco atuou na supervisão de todo este processo. O mesmo acabou sendo arquivado uma vez que o deputado renunciou ao cargo para assumir seu posto no legislativo federal e conforme o regimento interno da câmara, isto implica o arquivamento do processo.

Quando Humberto Costa assumiu o mandato de deputado federal (PT/PE), reescreveu o projeto que tinha apresentado à Câmara Estadual de Pernambuco sobre a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira-Brasileira e africana no ensino básico, o PL nº 859/95 (BRASIL, 1995).

O PL 859/95 era menos abrangente em relação às reivindicações do Movimento Negro Unificado do que o projeto apresentado à Assembleia Estadual de Pernambuco. Foram retiradas as porcentagens fixas de conteúdo. Foi excluída a participação do Movimento Negro Unificado na fiscalização do processo de confecção de materiais didáticos e na formação continuada dos docentes. Estas alterações estão presentes nos artigos 1º e 2º da lei.

O processo passou pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) quando a relatoria foi assumida pela deputada federal Esther Grossi (PT/RS) que estudou o texto durante todo o ano de 1996 e o apresentou ao plenário da CECD no ano seguinte. Professora e pesquisadora em educação,

formou-se em matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica (PUC). Em 1968, ingressou no mestrado de matemática da Universidade de Paris V, concluído em 1970 (SOUSA).

Em 1989, assumiu a secretaria municipal de Educação de Porto Alegre, no governo petista de Olívio Dutra. Permaneceu à frente do cargo até o fim da primeira administração petista, em 31 de dezembro de 1992.

No pleito de outubro de 1994, disputou uma vaga na Câmara dos Deputados na legenda petista de onde foi eleita, quando se tornou membro titular da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, e suplente da Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara.

Na ocasião de implementação do projeto, foi incorporada uma emenda ao projeto pela relatora mudando a palavra “disciplina” para “conteúdo”. Essa mudança se deu para que o PL entrasse em acordo com a LDB que veta a criação de novas disciplinas.

A deputada incluiu na emenda a disciplina de literatura Brasileira, além de propor o aumento da abrangência da lei para o nível superior e a necessidade de formação continuada de professores na área. O PL 859/95 foi enviado para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) em 11 de junho de 1997, onde foi escolhido como relator o deputado Freire Júnior (Partido/Estado), que deu parecer favorável ao projeto. Com a saída de Humberto Costa para concorrer ao Senado, pleito no qual não obteve êxito, o PL foi arquivado em 02 de fevereiro de 1999 (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

Nesse mesmo ano, Ben Hur Ferreira (PT/MT), militante do Movimento Negro Unificado de Mato Grosso do Sul chegou em Brasília para assumir seu primeiro mandato como deputado federal, tendo Edson Cardoso como seu chefe de gabinete.

Beh Hur (ou Edson?) Nasceu em Campo Grande, situado no estado de Mato Grosso, no dia 11 de janeiro de 1964. É formado em filosofia e direito pelas Faculdades Unidas Católicas do Mato Grosso (FUCMT), atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, concluiu a pós-graduação em filosofia e história da educação também na FUCMT, em 1987.

No pleito de outubro de 1992, foi o primeiro vereador eleito pelo PT em Campo Grande. Na Câmara Municipal da capital de Mato Grosso do Sul, assumiu a liderança da bancada petista e foi presidente da Comissão de

Educação, Cultura e Esporte. Foi também membro do Conselho Estadual de Saúde (1992-1993) e do Conselho da Criança e do Adolescente (1993).

Ligado ao Movimento Negro Unificado, ainda em 1994 integrou o Grupo Trabalho e Estudos Zumbi (TEZ), voltado para a luta contra o racismo, e foi também fundador do Centro de Direitos Humanos Marçal de Souza. Empossado na Assembleia Legislativa estadual em fevereiro de 1995, exerceu a liderança da bancada petista e participou das Comissões de Cidadania, Trabalho e de Direitos Humanos (presidente); de Educação (presidente) e de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia (membro e presidente). Em 1996, foi representante da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso do Sul na Reunião Nacional de Direitos Humanos, em Brasília (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO).

Deixou a Assembleia Legislativa em janeiro de 1999, e no mês seguinte, iniciou seu mandato na Câmara Federal. Em 2000, foi presidente da Frente Parlamentar Brasil-África. No início do mandato do deputado, seu secretário Edson Cardoso propôs que os mesmos pesquisassem nos arquivos da Câmara os processos que fossem de interesse para o mandato para que os mesmos fossem desarquivados como relata o próprio

Mas como o Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando o deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquivam uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: “Eu acho ótimo!” Então a gente desarquivou o projeto. Aí eu vi que o projeto do Humberto Costa tinha recebido uma emenda de Esther Grossi na Comissão de Educação. A emenda era o seguinte: o projeto chegou originalmente como “disciplina”, só que, com a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, o Congresso não pode mais aprovar disciplinas para introduzir em currículos; aprovam-se “conteúdos”. Ela fez, então, a modificação para “conteúdo”. Então foi uma emenda acrescentada na Comissão de Educação, que era só para alterar isso. Mas falei para o Ben-Hur: “Deputado, acho que não é ético apresentar um projeto assim sem consultá-la.” Então fui procurá-la — isso é trabalho do chefe de gabinete. Ela estava andando e continuou andando. Eu falando para ela que íamos apresentar o projeto e, como ela tinha apresentado a emenda, a gente ia apresentar junto, Ben-Hur e Esther Grossi. Ela disse: “Tudo bem.” Foi andando e não deu a mínima para o assunto. Assim fizemos: reapresentamos o

projeto e é esse projeto, com essas assinaturas, que vai tramitar e que vai virar a Lei 10.639, em 2003, que acabou vindo como um projeto de lei dos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira (ALBERTI e PEREIRA, 2007, posição no ebook 9634).

O PL foi apresentado à mesa diretora da Câmara dos Deputados no dia 11 de março de 1999 sob o número 259/99. Como colocado no depoimento do então chefe de gabinete de Ben Hur, foi assinado em conjunto com a deputada Esther Grossi em razão de sua contribuição fundamental com a mudança da expressão “disciplina” para “conteúdo”, adequando-se às determinações da LDB.

A parlamentar também foi primordial para tecer as articulações necessárias à aprovação da lei, o que foi decisivo em virtude do histórico de arquivamentos que as leis anteriores do mesmo gênero enfrentaram. Houve na apresentação do PL o reconhecimento da autoria inicial do deputado Humberto Costa.

Depois de sua publicação no Diário Oficial da Câmara dos Deputados no dia 20 de março de 1999, ele foi enviado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (CECD) no mês seguinte, onde o deputado Evandro Milhomen (PCdoB/AP) assumiu a relatoria. No dia 17 de agosto do mesmo ano o PL foi aprovado por unanimidade.

No dia 24 de abril de 2000 o PL foi enviado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), onde o deputado André Benassi foi nomeado como relator e deu um parecer favorável à sua aprovação. Nesta fase, o PL recebeu um pedido de vistas dos deputados Lédio Rosa e Zulaiê Cobra, ficando nas mãos dos deputados entre 25 de setembro e 1 de outubro de 2001. O projeto foi aprovado na CCJC no dia 7 de março de 2002, recebendo da Comissão de Constituição e Justiça e redação uma adequação para coloca-la de acordo com a nova LDB com a mudança dos termos de “primeiro” e “segundo” graus para ensino fundamental e médio.

O projeto chegou ao senado em 5 de abril de 2002 e esteve praticamente todo seu período de tramitação na Comissão de Educação, Cultura e Esporte. O relator nesta comissão foi o senador Geraldo Cândido que deu parecer favorável à sua aprovação.

O PL foi aprovado pelo senado em 29 de outubro de 2002 e enviado

novamente às mãos do relator para a adequação em relação à LDB. O relator final da proposta foi o senador Mozarildo Cavalcanti, que adequou a PL as normas da legislação atual e a remeteu novamente à mesa diretora do Senado, onde a mesma deu sua aprovação final em 17 de dezembro de 2002.

No dia 2 de janeiro de 2003 o senado remeteu o PL ao Palácio da Alvorada para a sanção presidencial. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o PL 259/99 em 9 de janeiro de 2003, transformando-o na lei 10.639/2003. O presidente Lula vetou os artigos 26-A, § 3º, e 79-A, que dispunham a quantidade de 10% dos conteúdos de história do Brasil e educação artística deveriam se referir às temáticas de história e cultura Afro-Brasileira em razão desta quantificação ser incompatível com a LDB artigo 9º, inciso IV, que dispõe sobre a autonomia do docente na definição dos conteúdos. Os vetos foram ratificados após quatro anos por uma comissão mista de deputados e senadores ⁷.

A contribuição da emenda da deputada Esther Grossi e suas articulações junto ao legislativo, assim como a percepção do também deputado Ben Hur junto ao Movimento Negro Unificado viabilizaram uma aprovação rápida da lei. A mesma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/20 de dezembro de 1996), adicionando os artigos 26-A, 79-A e 79-B deliberando a inclusão de forma obrigatória em toda a rede de ensino de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os conteúdos deverão dar relevância à importância da cultura negra na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política. É dada ênfase no texto da lei às disciplinas de Educação Artística, História e Literatura Brasileiras, também é incluído o dia 20 de novembro como data de comemoração da consciência negra.

A lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. A forma de sua disposição é detalhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER) (BRASIL, 2004). Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE 03/2004 (BRASIL, 2004), que aprofundou o disposto na lei onde se detalha a forma como esse ensino deve ser realizado.

As DCNERER, colocam no seu artigo 7º a importância de fiscalização dos

⁷ Os dados sobre a tramitação estão presentes no site do senado federal

livros didáticos, tendo como critério a produção de publicações que promovam a positividade da pluralidade étnica, conforme o parecer do CNE n.º 03/2004 (BRASIL, 2004). O documento delibera a facção de livros que

[...] abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004).

Alguns meses depois foi formado um Grupo de Trabalho no âmbito do Conselho Nacional de Educação no dia 17 de abril de 2003, “formado por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Palmares, ligada ao Ministério da Cultura” (RODRIGUES, 2005).

A relatora foi a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. Professora e pesquisadora na área de relações étnicoraciais, possui também uma trajetória de militância no MNU.

Por indicação do Movimento Negro Unificado, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005, relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

A militante possui uma formação dentro das áreas de educação, mestrado (1979) e doutorado (1987) pela Universidade Federal do Rio grande do Sul, e especialização em Planejamento e Administração no Instituto Internacional de Planejamento da UNESCO, em Paris (1977), além do estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Educação, na University of South África, em Pretória, África do Sul (1996). As bases do currículo tornaram a militante apta para atuar tanto na aprovação da Resolução quanto do Parecer.

O trabalho que se iniciou em 1993, com a primeira proposição legislativa, culminou com a aprovação da resolução n.1. de 17 de junho de 2004 e do parecer 03/2004 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 21 anos depois.

No processo de elaboração desse parecer foram consultados representantes de grupos do Movimento Negro Unificado, professores e pais de alunos através de questionários enviados aos mesmos (RODRIGUES, 2005).

Vemos também duas ações importantes a nível institucional, a primeira é a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no ano de 2004, no âmbito do Ministério da Educação com a missão de empreender políticas educacionais de inclusão dos grupos colocados como subalternos e historicamente discriminados, a segunda ação foi a indicação de um representante das populações negras e dos povos indígenas no Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta representação é a responsável pela abordagem da questão etnicorracial nos principais documentos que orientam a educação Brasileira.

Esse conjunto de iniciativas adotadas pelo MNU desde seu surgimento, tanto na educação como foi discutido aqui, como em outros campos contribuiu para atenuar a desigualdade do ponto de vista da representação entre aqueles considerados pretos e pardos e os brancos.

Esses documentos foram formulados no sentido de promover uma educação etnicorracial, de combate e desconstrução da narrativa do preconceito, trazendo à luz as contribuições e a compreensão do lugar da cultura africana na formação da identidade Brasileira. Damos ênfase ao ensino de história no cumprimento desta tarefa.

Em todos esses episódios vemos a atuação chave do Movimento Negro Unificado [mantenha o padrão para o nome do objeto de pesquisa] na mobilização de diversas instâncias políticas no sentido da tomada de medidas concretas para abolir os diversos tipos de preconceitos e desigualdades raciais no Brasil.

Segundo Rocha e Silva (2013, p.33) a lei 10.639/2003 é muito genérica e não se preocupa com a instrumentalização da implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira:

Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é

grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro - Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A lei não sistematiza o ensino desses conteúdos uma vez que não estabelece metas de formação e muito menos um horizonte temporal concreto para que sejam atingidas. Outro problema é a ausência da disposição de propostas de qualificação de professores no campo de história da África, uma vez que a mesma foi ausente nos cursos de formação mesmo alguns anos após a aprovação da lei 10.639/2003. Verificou-se a necessidade urgente da reformulação do currículo dos cursos de formação de professores tendo em vista se adequar as novas demandas.

No documento também não se determina o órgão que fiscalizará sua aplicação e limita o ensino de ambos os conteúdos às áreas de educação Artística, Literatura e História, excluindo a área de Sociologia, onde grande parte dos estudos a respeito do preconceito e educação étnico racial vem sendo feitos na atualidade. Os autores destacam ainda a necessidade de uma mudança profunda nos currículos dos cursos de formação de professores para aplicar os conteúdos de história e cultura afro – Brasileira.

Percorremos até aqui a trajetória traçada pelos militantes do Movimento Negro Unificado, organizados nas diversas instituições da sociedade civil para a aprovação de um dispositivo legal que pudesse expurgar o preconceito e a discriminação da educação. Esta trajetória teve como fruto a criação de muitos órgãos no âmbito do governo federal, além do ganho dos negros nos espaços de representação de poder. Apesar de ainda haver um longo caminho a ser traçado, os avanços do presente somente foram possíveis graças aos militantes e suas atuações para trazer esta temática à discussão social mais ampla.

Considerações finais

O livro didático, mais precisamente o livro didático de história, foi uma ferramenta historicamente utilizada pelas classes dirigentes para a disseminação de um determinado discurso. Podemos ver isso desde a instituição de seu uso no Brasil durante a época do Império, quando a coroa os utiliza para disseminar a narrativa da nacionalidade brasileira, no período da Era Vargas, quando o governante os utiliza como forma de veicular sua mensagem populista, durante a ditadura militar, quando os mesmos passam a veicular uma narrativa que seguia as indicações do regime e nos períodos posteriores a década de 1990, temos a entrada dos movimentos sociais como influenciadores desta narrativa.

Esse controle, é claro, não ocorria de maneira totalmente eficaz em todos os períodos, mesmo quando procurava estar garantido pela constância de leis e pela presença de sensores nos locais de edição e venda dos livros didáticos. No decorrer da década de 1990 em diante o livro ganha o status de política pública, uma vez que a problematização dos temas que o mesmo propõe está destinada a sanar certos déficits sociais como o preconceito de cor, de classe, a presença da pobreza na sociedade, etc. A materialidade de medidas de combate, apesar da grande divulgação de sua existência, ainda está longe de ser uma realidade.

O livro didático é considerado uma política pública uma vez que o mesmo se configura, desde sua implementação, em uma intervenção direta do estado no cotidiano dos indivíduos buscando sanar determinados déficits de uma população, tais como, carência de alfabetização, ensino de português, história, etc. Essa iniciativa possui um cunho liberal uma vez que a mesma é adotada como uma solução mais econômica para o poder público do que o investimento na formação de profissionais. A gestão desta política é carregada de intencionalidades dos poderes instituídos em cada período da história, e vai se estruturar conforme as mesmas.

No período imperial temos a primeira legislação para o livro no país. A mesma possuía objetivos de facilitação da produção e edição de livros a partir da concessão de direitos autorais, de concursos, financiamento, etc. Outro período em que ocorreram deliberações decisivas foi na Era Vargas, com a instituição da censura pelo governo em que era exigido que os livros veiculassem

a imagem do líder do mesmo de forma positiva, assim como retratassem o episódio de sua subida ao poder de mesma forma. Ocorreu uma censura a debates de temas sensíveis como a existência do racismo, e a cultura afrobrasileira por exemplo.

O período do interlúdio tem suas iniciativas interrompidas a partir do ano de 1964, quando é deflagrado o Golpe Militar e se dá a criação de uma série de órgãos de controle, além de uma legislação que induzia a valorização dos livros didáticos como elemento primordial ao ensino. Um destaque nesse período é a parceria efetuada com instituições Norte Americanas para questões relativas à melhoria do ensino, estas vão atuar como reguladoras da política educacional brasileira por meio da barganha para concessão de financiamentos. A censura ocorria de forma mais efetiva no que diz respeito a críticas ao Regime.

Até o final do período ditatorial vemos que há uma ausência de participação efetiva dos segmentos sociais no que diz respeito a deliberações sobre o modelo de educação a ser oferecido e as demandas que o mesmo pretendia sanar. No que diz respeito a temática das relações étnico raciais, os primeiros capítulos deste trabalho evidenciam a ausência desta discussão da educação enquanto ferramenta de combate ao preconceito, esse debate só encontrou condições de ocorrer ao final da ditadura.

No Brasil, após o término da ditadura militar no ano de 1985 vemos o ressurgimento de uma série de movimentos sociais e ideias nas mais diversas frentes que vão passar a eleger uma série de demandas ao estado tendo em vista sanar os déficits dos anos de ditadura, assim como demandas sociais mais antigas na história do país.

A efetivação de uma reivindicação que parte de um movimento social em forma de lei demonstra o reconhecimento da importância desta demanda pelo estado para a melhoria da sociedade de uma forma geral. Os movimentos sociais desempenham uma função primordial para o atendimento destas demandas. No processo de reconhecimento das mesmas pelo estado temos a promulgação leis, a criação de órgãos específicos e a elaboração de políticas públicas para sanar estes déficits, o que dá aos movimentos sociais a prerrogativa de “motor da sociedade” (GOHN, 2011).

O Movimento Negro Unificado (MNU) surgiu durante a década de 1980 de forma sistematizada no Brasil com a função de lutar por políticas públicas junto

ao governo federal para minorar as desigualdades entre negros e brancos historicamente instituídas no Brasil. Sua ação somente foi possível após a reabertura democrática, uma vez que os militares eram adeptos do mito da democracia racial e para eles os negros estavam dissimulando uma demanda que não existia em solo brasileiro que é a desigualdade social instituída a partir das diferenças em relação a cor da pele.

Os militantes do MNU são os elementos ativos dessa uma demanda por melhorias nas condições de vida de um determinado segmento social, o dos negros brasileiros. É a partir das ações dos militantes nos diversos poderes públicos que os negros vão visualizar uma melhoria concreta em sua condição social no país. Ao longo das décadas a atuação destes militantes consegue consolidar uma série de conquistas sob forma de leis e políticas públicas como a criminalização do racismo, eleição de um dia dedicado a pensar a consciência negra a nível nacional, criação de órgãos federais dedicados a pensar políticas públicas direcionadas a igualdade entre os negros e os demais segmentos sociais.

Muitos desses militantes conseguiram chegar as universidades e se formar, atingir posições nas várias instâncias sociais de deliberação, assim como os poderes públicos em todas as esferas, como universidades e setor jurídico para empreender uma luta mais duradoura no sentido destas reivindicações.

Sua demanda por uma lei que tem como objetivo a mudança da estrutura educativa para a inclusão de conteúdos relativos à história e cultura afrobrasileira foi insistentemente reafirmada pelos militantes ao longo de mais de 20 anos, ao mesmo tempo que fortemente negligenciada pelo estado brasileiro. Lembremos que entre a primeira tentativa de aprovação de projeto no ano de 1983 e a aprovação da lei ocorreu no ano de 2003.

No campo da educação essa conquista, mesmo que tardia, vai na contramão do que até então vinha sendo posto para a política educacional brasileira que foi historicamente imposta pela elite que integra o poder. Esta demanda se deu em razão de o Movimento Negro Unificado passar a entender a educação enquanto forma de luta contra o preconceito. No sentido de dar visibilidade a luta destes militantes e da importância do movimento social no pleito destas demandas.

Diferentemente das mobilizações dos negros que haviam ocorrido até

então, o MNU surgiu como um movimento social com a missão de empreender uma mudança estrutural da sociedade objetivando eliminar o preconceito e o racismo, em vez de somente integrar os negros em uma sociedade estruturalmente racista como movimentos organizados até então.

Como foi colocado no decorrer do trabalho, a lei prevê uma alteração significativa no currículo para a admissão dos novos conteúdos tendo a história como uma das principais disciplinas pelas quais os mesmos serão veiculados. Do ponto de vista do combate ao racismo uma lei que altera o currículo e delibera a inclusão de história afrobrasileira e africana e a conseqüente alteração nos livros é muito eficaz uma vez que o livro didático é uma publicação de grande abrangência.

Historicizamos a trajetória do Livro Didático no Brasil possibilitando a percepção de suas permanências e rupturas desde o final do século XIX no contexto pós independência até a atualidade, com ênfase para o livro didático de história. Nosso objetivo foi definir uma linha geral das permanências e mudanças na história do livro didático no Brasil, neste ponto percebemos que a narrativa dos livros esteve constituída em torno dos objetivos da elite dirigente, do estabelecimento e manipulação de uma identidade, e de um nacionalismo unificador e uniformizador que tem como fim último a manutenção da ordem instituída.

O mesmo pode ser dito das leis, instituições gestoras e demais normativas que procuraram normatizar a produção, impressão e comércio do livro didático desde o final do século XIX. Uma exceção pode ser feita no período que chamamos de interlúdio democrático entre o Estado Novo e a Ditadura Militar onde até chegaram a se elaborar propostas de educação etnicorracial progressistas, mas que não chegaram a se efetivar.

Os livros didáticos são também vistos enquanto política pública, uma vez que o seu fornecimento por parte do estado vem no sentido de sanar um déficit do ensino, fornecendo um conjunto de conhecimentos confiável aos alunos além de exercícios, indicação de sites e outras interfaces de conhecimento que corroboram para o fornecimento do direito à educação que remete ao cultivo de valores que promovam a cidadania social e política.

A efetivação da lei não se confirma em grande parte dos estabelecimentos escolares em todos os níveis e nem uniformemente em todas as localidades do

país. No decorrer do estudo são elencadas uma série de causas referentes a carências materiais, sociais e fatores externos que deveriam ter sido observados quando da facção do texto da lei, alguns dos quais são tratados no decorrer do texto, especialmente nos dois últimos capítulos.

A lei não prescreve como devem ocorrer as práticas que conduzam o ensino em torno da temática afrobrasileira e africana e não há uma fiscalização efetiva de como essas práticas se dão no país. Embora a luta por uma lei seja de grande relevância no contexto social de um estado democrático de direito, vemos que a sua efetivação encontra uma série de barreiras a serem superadas para que alcance sua efetividade.

No que diz respeito a efetivação da lei com a mudança dos livros didáticos vemos que tem se colocado uma série de mudanças significativas, mas a não fixação em lei de uma porcentagem mínima de conteúdos relativos a temática contribui para uma indefinição na estruturação dos livros didáticos de história e na forma como o conteúdo relativo a história e cultura afrobrasileira e africana constará nos mesmos.

Carece de investigação a forma como se deu o envolvimento do Movimento Negro Unificado de Pernambuco na formulação da proposta levada ao legislativo estadual e também na aprovação da proposta a nível federal.

Outras questões se referem a efetivação da aplicação da lei nas escolas estaduais e municipais, avaliando o aspecto técnico, formação e vontade pedagógica para tal e também à trajetória de luta dos militantes do Movimento Negro Unificado e a estruturação do mesmo a nível nacional.

Bibliografia

ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 1-6, 1998. ISSN 1806-9347.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. A defesa das cotas como estratégia política do Movimento Negro Unificado contemporâneo. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 37, p. 143-166, jan.-jun. 2006.

_____. *Histórias do Movimento Negro Unificado no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2007.

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova*, São Paulo, v. 76, p. 49-56, 2009.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 2, p. 198-223, 2002. ISSN 0034-7329.

ARAÚJO, F. V. D.; SANTOS, K. M. D.; PINHO, L. G. Políticas educacionais para o livro didático no Brasil: trajetórias entre as décadas de 1930 e 1980. *Revista Agenda Social*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 119-133, [s.m.] [s.a.].

AZEVEDO, J. M. L. D. *A Educação como política pública*. 3a Ed. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BEZERRA, H. G. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, H. *Livros didáticos de história: entre polêmicas e narrativas*. 1º. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2017. Cap. 3, p. 67-82.

BITTENCOURT, C. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, ago. 1993.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

____. Conteúdos e Métodos de Ensino de história: breve abordagem histórica. In: _____. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1.

BOBBIO, N. Direitos do Homem e Sociedade. In: _____. A era dos direitos. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 395.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 52, 2013. ISSN 1806-9053.

BRAGANÇA, A. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). Matrizes, São Paulo, p. 221-246, jan./jun. 2009.

CAIMI, F. E. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; JÚNIOR, A. P. Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história. 1. ed. Campinas: Paço editorial, 2013. Cap. 2, p. 408.

____. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: _____. Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. 1°. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2017. Cap. 1, p. 33-54.

CAMPOS, D. M. C. D. O Grupo Palmares (1971-1978): um Movimento Negro Unificado de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico. [S.l.]: [s.n.], 2006.

CARVALHO, J. M. D. A cidadania no Brasil: o longo caminho. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASSIANO, C. C. F. Aspectos Políticos e Econômicos da circulação do Livro Didático de História e suas implicações. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 23, n. 1-2, jun. 2004. 33-48.

_____. O Mercado do Livro Didático no século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013. 344 p.

CHARTIER, R. A aventura do livro. Tradução de Reginaldo Camelo Correia Morais. 5°. ed. São Paulo: Unesp, 1999. 160 p.

CHARTIER, R. A Ordem dos Livros. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994. 111 p.

CHOPIN, A. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COMENIUS, I. A. *Didactica Magna: ou a arte de ensinar tudo a todos*. São Paulo: [s.n.], 2001.

CONCEIÇÃO, M. V. D. *Das reivindicações à lei: caminhos da Lei nº 10.639/2003*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CORD, M. M. *Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012. 440 p.

CORRÊA, R. L. Y. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*, Campinas, p. 11-24, novembro 2000. ISSN 1678-7110.

CURY, C. R. J. DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO À IGUALDADE, DIREITO À DIFERENÇA. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. ISSN 1980-5314.

DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a modernização

nacionalizada do ensino secundário. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio-agosto 2009. ISSN 0101-465X.

DARNTON, R. O que é a história dos livros. In: _____. O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Cap. 7, p. 122-149.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Unificado Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo Histórico, Recife, p. 100-122, março 2007. ISSN 2178-1850.

_____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, set. - dez. 2008. ISSN 1413-2478.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do campo de públicas. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 6, n. 50, p. 959-976, julho 2016.

FERREIRA, M. D. M. Por um novo ensino de história: os desafios dos anos 1950-60. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; CONTIJO, R. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015. Cap. 7, p. 328.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, maio 2013.

_____. As políticas para o Livro Didático durante a Ditadura Militar: a COLTED E A FENAME. Semana Brasileira de História da Educação, Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 85-102, jan./abr. 2015.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

_____. Caminhos da História Ensinada. 13. ed. Campinas: Papirus, 1993.

_____. Didática e prática no ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. História e Ensino de História. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAS, D. N. T. D. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 6663-689, set./dez. 2004.

GARRIDO, M. C. M. Militantes Negros nos Estados Unidos e no Brasil: King JR., Malcon X e militantes brasileiros envolvidos na atuação do Movimento Negro Unificado, relações possíveis (1950-1980). Revista Afro-Ásia, Salvador, p. 9-40, 2017. ISSN 1981-1411.

GASPARELO, A. M. Livro Didático e História do Ensino de História: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; JÚNIOR, A. P. Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História. Campinas: Paço Editorial, 2013. Cap. 1, p. 408.

GATTI, D. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história (Brasil, décadas de 1960 a 1990). 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

GOHN, M. G. Movimentos Sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, 16, n. 47, maio-ago. 2011. 333-362.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: [s.n.], 2005. p. 39-62.

_____. Movimento Negro Unificado e Educação: resignificando e politizando a raça. Educação e Sociedade, Campinas, jul. - set. 2012. 727-744.

_____. Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003. 1. ed. Brasília: MEC, 2012.

____. Relações Étnico Raciais, Educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384.

____. *O Movimento Negro Unificado educador*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HALLEWEL, L. *O livro no Brasil: sua história*. 3. ed. São Paulo: Editora da Cidade de São Paulo, 2012.

HÖFLING, E. D. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 70, p. 159-170, abril 2000. ISSN 1678-4626.

JESUS, S. M. S. A. D. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, Pará, jan./mar. 2015.

LUCA, T. R. D. Livro Didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA, L. R. M. D. S. M. *História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Cap. 7.

LUZ, R. C. D. Direitos humanos, o confronto entre o universalismo e o relativismo cultural, *Rio Grande*, v. 160, 07 fev. 2018. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=18882&revista_caderno=29>.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. D. S.; TELÓ, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6.

MANTOVANI, K. P. *O programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (dissertação de mestrado), 2009.

MARCELINO, M. A. A ditadura militar: e os livros didáticos de história. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense (curso de especialização em história: história, ensino e linguagens), 2009. 42 p.

MATTOS, H. E. A. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira.. In: IN: ROCHA, H. A. B. E. A. A história na escola: autores, livros e leituras. [S.l.]: [s.n.], 2010.

MATTOS, W. R. D. Conae 2010 - Educação e diferenças Étnico-raciais: perspectivas de interpretação e caminhos para a superação das desigualdades. In: RONCA, A. C.; RAMOS, M. N. Da Conae ao PNE 2011 - 2020: Contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Moderna, 2010. p. 280. ISBN 978-85-16-06919-3.

MOREIRA, K. H. Livros Didáticos de História no Brasil do século XIX: questões sobre autores e editores. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 3, n. 5, p. 31-44, jan./jun. 2010.

MOREIRA, K. H. O Livro Didático de História em Pesquisas: 1980 A 2010. VIII Encontro Nacional Perspectivas do ensino de história e III Encontro Internacional de Ensino de História, Campinas, 2012.

MOREIRA, K. H. Os livros didáticos de história do Brasil para o ensino secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 15, p. 723-742, maio-ago. 2016. ISSN 1982-7806.

MUNAKATA, K. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, set./dez. 2004.

____. Livro didático como índice da cultura escolar. Revista de História da

Educação, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 117-136, setembro 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/viewFile/62437/pdf> >. Acesso em: 25 mar. 2016.

____.; GOMES, N. L. O negro no Brasil de Hoje. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, M. I. M. INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", São Paulo, n. 28, p. 181-203, dezembro 2007. ISSN 1676-2584.

OLIVEIRA, I. F. D. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: (ORG.), M. D. D. O. Livros didáticos de história: escolhas e utilizações. 1. ed. Natal: EDFURN, 2009. Cap. 1, p. 12-17.

OLIVEIRA, J. B. A. E.; BOMENY, H. M. B. A política no Livro Didático. 1. ed. Campinas, SP: Sumnus editorial, 1984.

____.; GUIMARÃES, S. D. P. A Política do Livro Didático. Campinas, SP: Sumnus, 1984.

OLIVEIRA, M. M. D. D.; FREITAS, I. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938- 2012). Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 6-24, dez 2003.

OLIVEIRA, O. S. D. et al. Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, Curitiba, v. 1, n. 7, p. 41-52, jan./jun. 2010. ISSN 1981-1969.

PAULA, B. X. D.; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, A. A. O mundo negro: a constituição do Movimento Negro Unificado contemporâneo no Brasil (1970-1995). Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2010. 268 p.

_____. Movimento Negro Unificado brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. Anais do Congresso da Associação Brasileira de História - ANPUH, 2011. 15. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300639227_ARQUIVO_MovimentonegronoBrasil-ANPUH2011.pdf>.

PINA, M. C. D. A escravidão no Livro Didático de História: três autores exemplares (1890-1930). Campinas, SP.: Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação. Tese (Doutorado), 2009.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PLAZZA, R.; PRIORI, A. O ensino de história durante a ditadura militar. II Encontro de Pesquisa em Educação, Teresina, 2002.

PUC - RIO DE JANEIRO. Vida e obra de Abdias do Nascimento. Rio de Janeiro: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 19-25 p. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9659/9659_3.PDF>. Acesso em: 01 set. 2018.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. À Luz da Lei 10.639/2003, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, Goiânia, 5, n. 11, jul. - out. 2013. 55-82.

RODRIGUES, J. H. Brasil e África: outro horizonte: relações e política brasileiro-africana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

RODRIGUES, T. C. Movimento Negro Unificado no cenário brasileiro: embates

e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-90. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (Dissertação de Mestrado), 2005. 113 p.

SANTOS, I. A. A. D. O Movimento Negro Unificado e o Estado (1983-1987). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SANTOS, S. A. D. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti - racista do Movimento Negro Unificado. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Brasília, 2005. 236.

SCHUELER, A. F. M. D. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, setembro 1999. ISSN 1806-9347.

SCHWARCZ, L. M. O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287 p.

SETEMY, A. Humberto Sérgio Costa Lima. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/humberto-sergio-costa-lima>>. Acesso em: 16 mar 2019.

SHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. Brasil: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, A. M. P. D. Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX. Recife: Editoria Universitária da UFPE, 2007.

SILVA, J. S. D. Um Movimento Negro Unificado em Alagoas: a Associação Cultural Zumbi (1979-1992). Artigo apresentado ao Departamento de História/CHLA da Universidade Federal de Alagoas para a obtenção do Grau de Licenciatura em História sob a orientação do Prof. Moisés de Melo Santana, Maceió, fevereiro 2003.

SILVA, M. S. P. D. O livro didático como política pública: perspectivas históricas.

In: (ORG.), H. R. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. 1º. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2017. Cap. 5, p. 101-120.

SILVA, T. T. D. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. D.; HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 79-102.

SOUSA, L. O. D. GROSSI, Ester. Centro de Pesquisa e Documentação. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetebiografico/ester-pilar-grossi>>. Acesso em: 16 mar 2019.

STAMATTO, M. I. S.; CAIMI, F. E. O livro didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, ago. 2016.

TRAPP, R. P. A Conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

WENDT, W. O ensino e os manuais didáticos de história na era Vargas: as concepções pedagógicas de Jonathas Serrano e a sua influência na construção da nação. XII Encontro Estadual de História da Anpuh/RS, São Leopoldo, p. 1-15, agosto 2014.

_____. A república nos livros didáticos de História da Era Vargas (1938-1945). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 149 p.

XAVIER, F. G. Fundação Cultural Palmares: histórico de luta e resistência do Movimento Negro Unificado. XVI Congresso Internacional FoMerco, Salvador, 2017.

ZAMPARONI, V. A África e os Estudos Africanos no Brasil: passado e futuro. Multiculturalismo, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 46-49, abr. Jun. 2007 18.

_____. Entre narros" & "mulungos": colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques, Moçambique, 1890 - 1940. São Paulo: Universidade de São Paulo,

1998.

Fontes

BRASIL. Constituição de 1937. Da educação e da cultura, Brasília, DF, 10 nov. 1937.

____. Decisão nº 587, Rio de Janeiro, RJ, 27 novembro 1881.

____. Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, Brasília, DF, 2017.

____. Decreto Lei Nº 1.006. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, Brasília, DF, 30 dez 1938.

____. Decreto nº9.397 de 7 de março de 1885. Estabelece regras para a adoção das obras concernentes ao ensino primário e dá outras providencias, Rio de Janeiro, março 1885. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9397-7-marco-1885-543698-publicacaooriginal-54230-pe.html>>.

____. DECRETO Nº 1.331-A. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, Rio de Janeiro, 17 FEVEREIRO 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 19 março 2018.

____. DECRETO Nº 1.904, DE 13 DE MAIO DE 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH., Brasília, DF, 1996.

____. DECRETO No 3.295, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1999. Dispõe sobre os procedimentos para escolha e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Nacional de Educação, de que trata o art. 8o da Lei no

4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995, Brasília, DF, 1995.

____. Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956, Brasília, DF.

____. Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino., Brasília, DF.

____. DECRETO Nº 59.355, DE 4 DE OUTUBRO DE 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66, Brasília, DF, dezembro 1966.

BRASIL. DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências, Brasília, DF, 2010.

____. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985: Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF: [s.n.], 1985.

____. DECRETO Nº 95.855, DE 21 DE MARÇO DE 1988. Declara Monumento Nacional da Serra da Barriga, em União dos Palmares, Estado de Alagoas, e dá outras providências, Brasília, DF.

____. Decreto-lei nº 1.417, de 13 de julho de 1939. Dispõe sobre o regime do livro didático., Rio de Janeiro, DF.

____. Decreto-Lei Nº 510. Altera dispositivos do Decreto-Lei 314, de 13/03/1967 (que define os crimes contra a segurança nacional), Brasília DF, março 1969.

____. DECRETO-LEI Nº 93, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro., Brasília, DF., 21 dezembro 1937.

____. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da

população brasileira, Brasília, 14 jun. 1983.

____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, BRASÍLIA, DF.

____. Estatuto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - art. 1º, Rio de Janeiro, jan. 1838.

____. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dos Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro no de Olinda, Rio de Janeiro, 11 agosto 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/LIM/LIM.-11-08-1827.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.

____. Lei nº 10.639. 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, 09 jan. 2003.

____. Lei nº 7.091 de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências., Brasília, DF.

____. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, Brasília, DF, 2010.

____. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais de ensino médio técnico e dá outras providências, Brasília, DF, 2012.

____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências., Brasília, DF, 2013.

____. LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014. Reserva aos negros 20% das

vagas em concursos públicos.

____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2014.

____. LEI Nº 16 DE 12 DE AGOSTO DE 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832, Rio de Janeiro, 12 agosto 1834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm>. Acesso em: 19 março 2018.

____. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF.

____. LEI Nº 5.327, DE 2 DE OUTUBRO DE 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar., BRASÍLIA, DF.

____. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências., Brasília, DF.

____. LEI Nº 7.668, DE 22 DE AGOSTO DE 1988. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências, Brasília, DF, 1988.

____. LEI Nº 7.716, Brasília, DF, 5 de janeiro de 1989. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%207.716-1989?OpenDocument>.

____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 mar 2018.

____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., BRASÍLIA, DF.

____. Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Brasília, DF, n. MEC/UNESCO, 1993.

____. PLS nº 75/1997. Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro, Brasília, DF, abr. 1997.

____. Projeto de Lei do Senado nº 18, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478>>.

____. PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 00227, de 1995. INSCREVE O NOME DE ZUMBI DOS PALMARES NO 'LIVRO DOS HEROIS DA PATRIA'. Brasília, DF, agosto 1995.

____. Projeto de Lei nº 678. Estabelece a inclusão de matérias da História Geral História da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C68815F8FE0A53E23876F6C0F65FCAF0.proposicoesWeb2?codteor=1154208&filename=Avulso+-PL+678/1988>.

____. Projeto de Lei nº 859/95. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da disciplina "História da Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências, Brasília, DF, agosto 1995.

____. Projeto de Lei nº 948/93. Torna obrigatória, a inclusão, no currículo oficial da Rede Estadual do Ensino da disciplina "História da Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências, Brasília, DF, 1993. Autoria do deputado estadual Humberto Costa.

____. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO. Centro de pesquisa e Documentação - CPDOC. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionários/verbete-biográfico/ferreira-ben-hur>>. Acesso em: 16 mar 2016.

____. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO. Haroldo Rodrigues de

Lima. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/haroldo-borges-rodrigues-lima>>. Acesso em: 19 mar 2019.

