

JEFFERSON PEREIRA DA SILVA



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ESPAÇO ESCOLAR:

Articulações e dissonâncias entre o
Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do
Programa Nacional do Livro Didático (1995 – 2014)



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ESPAÇO ESCOLAR:

**ARTICULAÇÕES E DISSONÂNCIAS ENTRE O
MOVIMENTO NEGRO E O ESTADO BRASILEIRO A PARTIR
DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1995 – 2014)**



JEFFERSON PEREIRA DA SILVA

**RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
E O ESPAÇO ESCOLAR:**

**ARTICULAÇÕES E DISSONÂNCIAS ENTRE O MOVIMENTO
NEGRO E O ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1995 – 2014)**


Editora
CABANA

Copyright © by Jefferson Pereira Da Silva
Copyright © 2023 Editora Cabana
Copyright do texto © 2023 Jefferson Pereira Da Silva

Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2023, o autor.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade do autor.

Diagramação, capa e projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão ortográfica: o autor

Crédito da foto de capa e das páginas 2 e 3: Crianças no Grupo Escolar Teófilo Otoni, com a Professora Clotilde de Campos, 1927. Autor desconhecido. Arquivo Nacional do Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Silva, Jefferson Pereira da.

S586r

Relações étnico-raciais e o espaço escolar [livro eletrônico]: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014) / Jefferson Pereira da Silva. - Ananindeua: Cabana, 2023.
172 p. : 14x21 cm

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-73-5

1. Livro didáticos. 2. Brasil - Reações raciais. 3. Educação - Políticas públicas. 1. Título.

CDD 016.372

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura,
Instituto Universitario –Centro
Latinoamericano de Economía Humana.
Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPN)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

Sumário

| | |
|-------------------|----|
| Apresentação..... | 8 |
| Introdução..... | 10 |

1

| | |
|--|----|
| Políticas Públicas e a educação antirracista no Brasil: de Fernando Henrique Cardoso ao primeiro mandato de Lula..... | 30 |
| O discurso de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI)..... | 32 |
| Lei de Nº 10.639/03: reparação com relação ao quê e para quem?..... | 43 |
| Criação, funcionamento e organização da SEPPIR e da SECADI frente ao projeto educacional antirracista brasileiro..... | 55 |

2

| | |
|---|----|
| Movimentos Sociais e Estado Brasileiro: articulações, diálogos e dissonâncias na realização de eventos nacionais e na elaboração de políticas públicas..... | 65 |
| A Marcha Zumbi dos Palmares e a Marcha Zumbi +10..... | 66 |
| O que nos dizem as Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR)?..... | 82 |
| Os relatórios de gestão da SEPPIR e da SECADI..... | 97 |

3

| | |
|---|-----|
| A estruturação do ensino para as Relações Étnico-raciais a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)..... | 110 |
| Conhecendo os editais do PNLD..... | 113 |
| Do continente às ilhas: formação cidadã e educação para as relações étnico-raciais nos editais do PNLD..... | 118 |
| Mudam-se os conceitos, alteram-se os sentidos: um olhar a partir das substituições e alternâncias de termos utilizados..... | 126 |
| Diferentes pesos, diferentes medidas? Uma análise dos editais a partir dos níveis de escolaridade..... | 132 |
| Um balanço sobre a rede documental que tem fundamentado a busca por uma educação antirracista nos editais do PNLD..... | 141 |
| Considerações Finais..... | 145 |
| Referências Bibliográficas..... | 152 |
| Sobre o Autor..... | 159 |

APRESENTAÇÃO

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica.
(O que é racismo estrutural – Sílvio Luiz de Almeida)

O trabalho que agora se publica para o grande público é fruto dos esforços do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder, Práticas Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em renovar as pesquisas sobre livros didáticos e sobre as políticas públicas a partir deles derivadas, como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Por meio da Linha de Pesquisa História e Espaços do Ensino procuramos usar a potencialidade do acervo constituído pelo Memorial do PNLD – sediado na UFRN – e produzir reflexões que extrapolem o senso comum sobre o livro didático como literatura de segunda qualidade e as políticas públicas executadas por um estado homogêneo e, portanto, desprovido de disputas.

Jefferson Pereira da Silva, foi bolsista do PIBID (Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e também do, já tradicional em nossas universidades públicas, do PIBIC (de Iniciação Científica), exatamente nesta ordem. Fez a Licenciatura e o Bacharelado em História e o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em História da UFRN.

Explicito essas referências para ressaltar outra característica desse trabalho: trata-se de pesquisa histórica, reflexões e escrita engajadas. Não no sentido que lhes dão os que querem desqualificar um estudo socialmente referenciado, mas na acepção de que investigações com esse atributo significam efetivamente: pensar sobre nossas atuações, os conflitos, o quanto avançamos e o quanto retrocedemos e pautar novas discussões.

Também me referi a trajetória do autor para destacar o fato de que ele mesmo sempre testemunhou sobre o quanto se sentia ao

mesmo tempo dentro e fora da universidade. Isto é, comemorava o fato de cursar uma graduação da sua escolha, em uma universidade pública de qualidade, mas até então, o fato de não estar inserido em um Programa, lhe fazia sentir excluído de potencialidades dessa instituição. A entrada no PIBID e, posteriormente, no PIBIC, redefiniu sua formação.

Se para muitos e, sobretudo, para a lógica dominante em nossas universidades, esse depoimento pode expressar a vitória desses e outros Programas, é forçoso – sendo coerente ao trabalho que temos em mãos – pensar o inverso: não seria direito de todos os estudantes da graduação terem iniciação científica, não como Programa, mas como prática efetiva, corriqueira, de formação profissional? E para os estudantes das Licenciaturas, a iniciação à docência não deveria ser parte constitutiva do curso? Um convite a repensar nossos modelos cristalizados.

Como é, saliento mais uma vez, o trabalho que você inicia a leitura: uma reflexão potente sobre os vários conflitos, em décadas fulcrais para a constituição da democracia que vivemos e lutamos para manter, nas políticas públicas executadas pelo estado brasileiro. Como os grupos se expressaram pelas institucionalidades e pelos movimentos sociais para rever solidificadas certezas sobre as relações étnico-raciais em disputa no Brasil. Tudo isso, tendo o PNLD como meio de perspectivar essas atuações.

O resultado é um trabalho que sobrepõe análises dicotômicas (estado x sociedade; saber acadêmico x saber escolar etc.) e nos faz querer estudar e, a partir disso, viver em uma sociedade que, como afirma o autor usado como epígrafe, reconheça e refaça os caminhos de uma comunidade que atesta que o racismo se expressa em todos os tipos de exclusões e devemos combatê-las.

Com certeza, será uma ótima leitura!

Margarida Maria Dias de Oliveira
(Professora do Departamento de História-UFRN)

INTRODUÇÃO

Em junho de 2017, aconteceu em uma escola particular do Recife/PE um fato que chamou bastante atenção e que rapidamente tomou conta das mídias e noticiários locais e nacionais. Aline Lopes, mãe de uma aluna da Educação Infantil, denunciou por racismo o conteúdo apresentado em um dos livros utilizados pela sua filha e pelas outras crianças do nível três. Dois exercícios em especial foram alvos da denúncia. O primeiro propunha que os estudantes circulassem o lar em que as pessoas estariam felizes. Ao todo, duas famílias foram apresentadas, uma composta por pessoas negras e outra composta por pessoas brancas. Na ocasião, a família feliz era branca. A segunda atividade que se tornou alvo da denúncia pedia para que os alunos cobrissem as linhas pontilhadas que ligavam diferentes profissionais às suas respectivas áreas de trabalho. Três profissões foram representadas na tarefa: a de uma pessoa que trabalha em um escritório, representado por uma mulher branca; a de uma professora, também representada por uma mulher branca; e a de um faxineiro, representado por um rapaz negro segurando uma vassoura.

Na matéria divulgada pelo portal G1 de Pernambuco, e que também foi apresentada nos telejornais, Aline Lopes declarou que, com relação ao primeiro exercício, a figura dos negros tristes chamou a atenção de sua filha mais velha, que tinha na ocasião cinco anos de idade¹. Nas palavras da mãe, foi apontado o seguinte:

¹ MÃE denuncia racismo em livros didáticos utilizados em escola do Recife. G1 PE. Recife, 7 jun. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2018.

“Minha filha, quando viu a página, perguntou ‘por que a família negra é triste? Eu sou negra e não sou triste’. Isso, para uma criança, é muito sério”. Com relação à segunda atividade, Aline Lopes declarou: “Analisando o conteúdo, eu vi do que se tratava. O problema não é a função de ser servente, é que esse papel seja sempre creditado apenas aos negros”.

Segundo a matéria, Aline Lopes preferiu não mencionar o nome da escola em que os livros são utilizados porque a instituição se mostrou totalmente receptiva às reclamações e afirmou que não compactua com atitudes preconceituosas, prometendo, ainda, que a partir desse caso, um trabalho pedagógico sobre o assunto seria realizado na escola. No outro lado da questão, a editora responsável pela produção do livro didático disse, segundo a matéria, que repudia qualquer tipo de intolerância e preconceito, ressaltando que o material é bem representativo quando o assunto diz respeito às etnias. Além disso, declarou ainda que para a edição do livro em 2018 a situação estaria resolvida no que se refere ao conteúdo apresentado nas páginas 16 e 32.

Desse acontecimento, ao menos três aspectos são dignos de nota. O primeiro se refere ao fato de que o livro didático continua sendo objeto de grande preocupação quando o assunto é a sala de aula, tanto que, nos dias atuais, mesmo com todo avanço das tecnologias voltadas para o ensino, seu lugar na condição de material mais utilizado no processo ensino-aprendizagem continua em evidência.

Em segundo lugar, o nome da editora responsável pela produção do material vai na contramão do que é posto, pelos menos, nas atividades aqui apresentadas. Denominada *Formando Cidadãos*, a editora, que possui sede na própria cidade do Recife/PE, mas que possui filiais em outros estados das regiões Nordeste, Norte, Centro-Oeste e Sudeste do país, tomando como recorte as duas tarefas, não problematiza de forma positiva o papel do negro na sociedade brasileira. Ao contrário, reforça estereótipos que historicamente foram atribuídos a essa parcela da população do país.

O terceiro ponto é um pouco mais complexo que os demais e se refere à forma pela qual o livro didático em questão foi idealizado e produzido. Pensado e elaborado a partir de uma iniciativa privada, o livro *Natureza e Sociedade* – de acordo com o site da editora –, assim como os demais, resultou de um trabalho de pesquisa realizado em salas de aula em que participaram 52 professores de diversos estados durante um período de seis anos sob a coordenação da professora Maria Clara Medeiros, que além de ser autora do livro em questão, assina ainda os livros *Linguagem*, *Matemática*, o livro *Atividades de desenho*, o livro *Atividades de reforço* e a obra *Trabalhando com a Literatura*.²

O texto que consta no site é assinado por Paulo André Leite, um sócio administrador da editora. Nas palavras dele,

As coleções são divididas em livros separados por matéria, diagramados de forma econômica em duas colunas apresentando o conteúdo programático estabelecido pelas Referências Curriculares Nacionais e Parâmetros acompanhados de literaturas infantis. Além da forma econômica de desenvolver o produto, nossa empresa tem um baixo custo operacional. Todas as economias são aplicadas na redução do preço final e direcionadas aos pais.³

Se a editora aponta que segue o que é posto nos documentos norteadores da educação nacional, isso não fica visível tomando como referência os exercícios aqui apresentados, principalmente no que se refere ao respeito às diferenças e ao combate a todas as formas de discriminação. Segundo, o aspecto econômico, apresentado pelo barateamento do material, é um ponto considerado positivo e que merece destaque para a editora. Obviamente, por ser voltado para instituições privadas e estar inserido em um quadro econômico de

² Além do fato de ter sido coordenadora desse projeto, intitulado Sistema Integrado de Educação Formando Cidadãos, não encontramos no site da editora, ou em outras plataformas, mais informações sobre Maria Clara Medeiros, como por exemplo, sua formação acadêmica, áreas de atuação etc. Também não foram encontradas informações detalhadas sobre o trabalho de pesquisa realizado nas salas de aula e que resultaram na produção dos livros didáticos.

³ A nota assinada por Paulo André Leite está disponível em: <http://www.formandocidadaos.com.br/precos.php>. Acesso em 9 jul. 2018.

ampla concorrência entre os pares, apresentar um produto de baixo custo é, para eles, um aspecto a ser vangloriado. Por outro lado, até que ponto a tentativa em tornar um produto, nesse caso um livro didático, mais atrativo pelo custo influencia na sua qualidade diante do seu papel nas salas de aula? Infelizmente, como estamos lidando com uma lógica de mercado na qual quem vende mais barato é quem vende mais, os aspectos pedagógicos e a qualidade do material ficaram em segundo plano.

O último parágrafo da nota assinada por Paulo Leite assinala: “Nosso trabalho se baseia no relacionamento FAMÍLIA, ESCOLA e EDITORA bem representado em nossa marca que unidas podem oferecer um melhor aprendizado para seu filho” (destaque do autor). Ora, encontramos aqui uma divergência ao que foi posto anteriormente pelo próprio Paulo Leite. As “referências curriculares nacionais e parâmetros” colocados na citação anterior não foram construídos e nem pensados para uma educação voltada verticalmente para a relação família/escola/editora, tal como é posto pelo sócio-administrador. O que marca tais documentos norteadores é a formação do cidadão brasileiro de forma plural e articulada com outros valores que ultrapassam a relação família/escola. Embora nesse caso estejamos trabalhando com uma instituição privada, a legislação nacional não é voltada unicamente para as instituições públicas.⁴

Optamos por trazer esse caso como forma de demonstrar que ainda se faz necessário problematizar questões relacionadas ao ensino para as relações étnico-raciais – que de acordo com a legislação é obrigatório desde 2003 por intermédio da Lei de nº 10.639/03 –, bem como a importância que os livros didáticos possuem no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com a formação do cidadão brasileiro.⁵ É igualmente necessário apontar

⁴ No primeiro capítulo, intitulado *Políticas públicas e a educação antirracista no Brasil: de Fernando Henrique Cardoso ao primeiro mandato de Lula*, nos debruçaremos melhor sobre essa questão.

⁵ m 9 de janeiro de 2003, a Lei de nº 10.639/03 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o Art. 26-A, que afirma: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura

para o fato de que, nas obras que passam por todo o processo avaliativo pelo PNLD, erros da mesma natureza que foram apontados na matéria acima não são mais encontrados. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar as negociações e embates travados pelo Movimento Negro e o Estado brasileiro na configuração do espaço escolar, tendo como problema central as disputas em torno da inserção da história e cultura negra nos currículos escolares, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 1995 e 2014.

Para isso, três conjuntos de fontes são utilizados como centrais para que essa análise possa ser realizada. O primeiro diz respeito aos documentos que foram produzidos pelo Movimento Negro em parceria com outros grupos da sociedade civil organizada, tais como professores e gestores educacionais, em eventos promovidos por secretarias como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que elaborou os relatórios das Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR). Também faz parte desse conjunto de fontes os documentos produzidos exclusivamente pelo Movimento Negro e que foram entregues de forma direta à Presidência da República, conforme feito com os manifestos elaborados durante a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida e a Marcha Zumbi +10, realizadas – respectivamente – nos anos de 1995 e 2005, em Brasília/DF. Com isso, pudemos visualizar de que forma as demandas propostas pelo Movimento eram colocadas nas esferas governamentais.

O segundo grupo de fontes diz respeito aos relatórios de gestão da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Documentação que nos permitiu observar como tais secretarias estavam organizadas, suas principais frentes de atuação e como, juntas, se articularam na

Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Em 2008, através da Lei de nº 11.645, foram acrescentados ao Art. 26-A a história e cultura indígena brasileira.

busca em efetivar as políticas públicas criadas para a superação do racismo e na promoção de uma educação antirracista no país.

Já o terceiro conjunto de fontes se refere aos editais do PNLD, documentos que apresentam as exigências a serem cumpridas pelos materiais submetidos à avaliação pelo programa, a partir das quais se determina se o livro está apto ou não a ser adquirido pelo Governo Federal. No edital estão as especificações técnicas, que dizem respeito à gramatura da folha, qualidade da impressão, tipo de encadernação etc., assim como os princípios e critérios para avaliação, que são pautados a partir da legislação nacional, considerando especialmente as leis, diretrizes, pareceres e normas referentes à educação, além de abranger as especificidades de cada componente curricular. Desse modo, é possível afirmar que os critérios que conformam o que vai se tornando em modelo de livro didático pensado e exigido pelo Estado brasileiro encontra-se desenhado nos editais do PNLD. Em nosso caso, serviu também para demonstrar como que as demandas apresentadas pelo Movimento Negro ao longo dos anos foram absorvidas pelo Estado.

A justificativa do recorte temporal adotado deve-se ao fato de que foi em 1995 que aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, evento que além de reunir milhares de ativistas na capital federal teve ao seu final a entrega de um manifesto contendo uma série de demandas elaboradas pelo Movimento Negro, direcionadas ao Estado e passadas em mãos ao presidente da época, Fernando Henrique Cardoso. Por outro lado, o edital do PNLD publicado um ano após a realização da última Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) foi o de 2014. Ademais, poderemos com isso – além de identificar as representações presentes na narrativa desses materiais –, mapear os avanços e recuos, mudanças e permanências, os princípios e critérios que vão se consolidando e os que são objeto de disputa mais prolongada, a partir da trajetória do Programa.

No campo historiográfico, as pesquisas sobre preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos no Brasil apontam como marco inicial dessa linha de estudos a década de 1950, com a pesquisa de Dante Moreira Leite, intitulada *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*. Nesse estudo, embora Moreira Leite não tenha assimilado de forma ampla a explicação do preconceito racial, encontrou indícios de um tratamento discriminatório contra negros por parte de tais materiais. Isso é o que aponta Fúlvia Rosemberg em um artigo que buscou revisar a produção sobre expressões de racismo em livros didáticos na produção intelectual brasileira.⁶

Não é nossa intenção aqui dar conta de toda a historicidade das pesquisas que utilizam como objeto de estudo as relações étnico-raciais e livro didático, afinal, assim como Flávia Caimi apresenta, até meados de 1990, grande parte das pesquisas acerca do livro didático de História, por exemplo, incidia mais acentuadamente sobre duas principais dimensões de análise. A primeira, de caráter conteudista e com aportes na historiografia, assemelha-se à concepção de *historiografia da falta*, posta por Margarida Oliveira em sua tese de doutoramento, e que se refere, de maneira geral, às pesquisas que, dentre outras coisas, limitavam-se em acusações de inexistência, erros ou tratamentos inadequados com determinados temas (OLIVEIRA, 2003).

A segunda dimensão apontada por Caimi (2017, p. 33) se refere às pesquisas que, nas palavras dela,

se dedicavam a denunciar o caráter ideológico do livro didático, apontando-o como um instrumento de poder das camadas dominantes, cujas principais falhas consistiam em priorizar a chamada “história dos vencedores” e em manter ausente a história das populações empobrecidas, das mulheres, dos povos afrodescendentes e indígenas, entre outros grupos sociais à época denominados de “minorias sociais”.

⁶ ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., p. 125-146, 2003.

O trabalho de Moreira Leite é um princípio da linha de pesquisa sobre racismo e livro didático que caminha na mesma direção que as duas dimensões postas por Flávia Caimi, tanto devido ao caráter conteudista que apresenta quanto pela questão ideológica que também se faz presente.

Além disso, a persistência desses trabalhos centrados em tais acusações fez com que o campo de estudos sobre livros didáticos de História no Brasil não tenha se diversificado tanto quanto poderia ao longo da produção acadêmica brasileira, o que pode ser evidenciado no levantamento bibliográfico realizado por Jandson Soares (2017) em sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.⁷ Das pesquisas circunscritas entre 1970 e 2013 em níveis de mestrado e doutorado e que versam sobre os livros didáticos de História e o PNLD, questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, notadamente à história e cultura afro-brasileira, só aparecem em análises do próprio livro didático e, em nenhum dos casos, do material ao qual o livro didático deve obedecer, ou seja, os editais do PNLD.

Por outro lado, também não se pode afirmar que o edital do PNLD não tenha sido utilizado como fonte de estudo ao longo desse período. Entretanto, essa é uma prática dentro do campo de estudos sobre livros didáticos considerada recente. Ainda de acordo com o levantamento realizado por Jandson Soares, uma das novas temáticas de pesquisa que surgiu, entre 2011 e 2013, se refere às análises que tratam dos processos de avaliação do livro didático ou de uma avaliação do próprio PNLD, como é o caso das pesquisas dos autores Kleber de Souza (2011), Fernando de Melo (2012) e Iara da Silva (2013).⁸

⁷ SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço Escolar e Livro Didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. 187 f.

⁸ SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado de. *Conteúdos conceituais nas coleções de História*

Todos eles, trabalhando com o Programa Nacional do Livro Didático voltado para o Ensino Médio a partir da especificidade de cada objeto, seja a partir dos conteúdos conceituais, da própria implementação da política do livro didático ou ainda do mercado editorial, em algum momento utilizam os editais do programa como objeto de estudo, mesmo que de maneira secundária.⁹ Todavia, tais estudos foram fundamentais por contribuírem com o ingresso de tal documentação, ainda que de forma tímida, no rol das fontes que as pesquisas sobre livros didáticos podem e/ou devem levar em consideração.

Por parte das pesquisas que tratam da relação entre as questões raciais e livros didáticos, os editais foram analisados como fontes de destaque a partir da dissertação de mestrado defendida por Diego Deziderio, em 2016, no Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação de Helenice Rocha. Intitulada *A Lei 10.639/03 e o Programa Nacional do Livro Didático: tensões de um processo e seus sujeitos*, tal pesquisa teve por objetivo conhecer o processo de incorporação da referida lei no PNLD a partir dos elementos que constituem a diversidade e complexidade no interior do programa. Assim, tendo como foco o interior do PNLD, Diego Deziderio utilizou como fonte os editais e guias do próprio programa, bem como uma série de depoimentos concedidos por ex-coordenadores da área de História.

Portanto, faz-se necessário ainda uma análise a respeito das questões que envolvem o PNLD e, principalmente, suas arti-

para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático (1997 – 2005)? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. 139 f.; MELO, Fernando Garcez de. *Política do Livro Didático para o Ensino Médio: Fundamentos e Práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. 174 f.; SILVA, Iara Augusta da. *O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o Mercado Editorial: 2003 – 2011*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013. 265 f.

⁹ Até o ano de 2012, o PNLD Ensino Médio era chamado de PNLEM (Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio).

culações com os movimentos sociais organizados – nesse caso ao Movimento Negro –, antes que buscam participar e que se preocupam de maneira ativa com as problemáticas que envolvem variados ramos de atuação do Estado brasileiro, entre eles, o da educação. É devido a esse tipo de abordagem, que leva em consideração um contexto que ultrapassa o chão da escola, que nos detemos à análise da relação entre políticas públicas e espaço escolar, categoria central em nosso trabalho e que permite que lidemos com as disputas e negociações que são travados entre os diversos grupos que participam da elaboração, aplicação e avaliação das ações governamentais como o PNLD e a Lei de nº 10.639/03.

O Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH/UFRN) adotou como categoria central de análise o espaço, que tem sido – na maioria dos casos – negligenciado ao longo dos trabalhos de cunho historiográfico. De acordo com o próprio Programa, pela ênfase dada à dimensão temporal, o espaço tem aparecido como uma categoria “que não precisa ser pensado historicamente”, ou seja, ele surge como conceito naturalizado nas discussões, o que é um equívoco, haja vista a variedade de discussões que essa categoria tem a potencialidade de gerar.

Essa multiplicidade de articulações em torno do espaço pode ser visualizada na própria definição proposta pelo PPGH-UFRN. Na página oficial do programa, o espaço é definido como

construção material e/ou simbólica, quaisquer que sejam os suportes conceituais adotados (espaço, território, lugar, paisagem, etc), pois levam em conta as dimensões históricas desse espaço: a ação coletiva, as permanências e mudanças, os ritmos diferenciados, as relações entre as diversas temporalidades. Nesse sentido, o espaço se converte, forçosamente, no domínio do diálogo entre as diversas disciplinas afins (PPGH-UFRN)¹⁰.

¹⁰ Disponível em: www.cchla.ufrn.br/ppgh. Acesso em 12 jun. 2018.

Trata-se, assim, de uma tentativa de desnaturalizar o que já estaria dado de antemão, aquilo que é tido como secundário na pesquisa histórica, o espaço. Em nossa pesquisa, é na conjuntura do *espaço escolar* que a trama é construída.

O que estamos chamando de espaço escolar leva em consideração, principalmente, o que ultrapassa o constructo físico das instituições de ensino. Sua formação e delimitação aparecem em relações sociais distintas e possuem diferentes formas de apresentação e configuração. Ou seja, não estamos trabalhando com a perspectiva de delimitação espacial considerando que seu limite esbarre nos muros da escola.

Tardif e Lessard (2007) trazem contribuições pertinentes e que nos auxiliam nesta discussão e definição de espaço escolar. Para eles, são nas relações humanas e por meio do trabalho interativo entre os diversos sujeitos que atuam na escola que a concepção de espaço escolar surge. Em suas palavras, a escola, como lugar de trabalho, “não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 55). Isto é, a culminância da prática do ensino acontece na sala de aula, na interação entre o professor e o aluno, mas estas não são as únicas interações e tampouco a sala de aula ou o prédio escolar os delimitadores desse espaço.

Eles concluem a ideia do espaço escolar expondo que

é um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas, abrigando **tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos** circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 55, grifos nossos).

Assim, está ainda mais clara a ideia de espaço escolar como lugar formado a partir do resultado das diversas relações sociais existentes entre os diferentes sujeitos que o compõem. Na obra *A invenção do cotidiano*, Michel de Certeau (1998) apresenta

sua definição de espaço como um *lugar praticado*. Para ele, um espaço só existe devido às ações dos sujeitos que o compõem.¹¹ Por conseguinte, quando classificamos a escola a partir do sentido de espaço que Certeau desenvolve, de espaço praticado, estamos pensando-a como espaço sem fronteiras físicas, pois os indivíduos que interagem e interferem no ambiente da escola não estão apenas dentro do constructo físico denominado escola, mas sim, nas mais variadas instâncias e locais diferenciados.

Seguindo a linha desenvolvida por Tardif e Lessard, bem como por Michel de Certeau, a sistematização do que entendemos por espaço escolar é dada por Margarida Dias de Oliveira no texto *Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa*.¹² Nas palavras dela, espaço escolar diz respeito ao

conjunto das **relações** construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores, etc., e os **resultados dessas relações**: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento, etc. e que, por meio deste entendimento, objetiva produzir reflexões teóricas específicas no que diz respeito ao conceito de espaço escolar (OLIVEIRA, 2013, p. 235, grifos nossos).

No PPGH-UFRN, outros trabalhos já utilizaram como categoria de análise o espaço escolar. Defendida em 2014, a dissertação de Leda Potier, intitulada *História para “ver” e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000 – 2008)*, teve como objetivo diagnosticar e analisar a utilização do cinema no ensino de História. Em 2015, Katiane da Silva defendeu o

¹¹ Certeau coloca uma distinção existente entre *lugar e espaço*. O primeiro diz respeito a uma configuração instantânea de posições, indicando uma estabilidade. O segundo, como lugar praticado, é produzido pelas operações que o orientam, ou seja, é fruto das relações dos sujeitos existentes e que interferem neste lugar. Para ele, os relatos efetuam um trabalho que transforma lugares em espaços ou espaços em lugares (CERTEAU, 1998).

¹² OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Ensino de História, memória e culturas*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 229-244.

trabalho intitulado *Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN” (2007 a 2013)* na busca de problematizar o ensino de História em relação à comunicação de uma ideia do que seja a cultura do Rio Grande do Norte e, consequentemente, na construção e/ou definição de uma identidade local.

Nos dois trabalhos, o espaço escolar é tratado como uma categoria fundamentalmente marcada por sua sociabilidade para com as relações entre as pessoas que o compõem. A preocupação em diferenciar o que é escola (demarcada principalmente pelas práticas pedagógicas em determinado construído físico) e espaço escolar (no qual a relação entre os grupos e indivíduos é o cerne da questão) é um ponto bastante forte, tanto que ambas as autoras reservam uma parte considerável de seus trabalhos – um capítulo especificamente – na problematização do que é esse espaço e, além disso, na diferenciação das concepções usadas por elas em contraposição, principalmente, ao que é posto por Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

No entendimento de Leda Potier e Katiane da Silva, tanto Foucault quanto Bourdieu foram importantes notadamente por proporem reflexões sobre as instituições escolares pelas questões relacionadas ao poder. Por outro lado, as ideias trazidas por tais autores, assim como nos apresenta Potier e Silva, ao serem contextualizados de acordo com suas particularidades, se distanciam um pouco da forma pela qual o espaço escolar é tratado por ambas.

No caso de Foucault, por exemplo, que trabalha com a ideia de disciplinarização dos corpos a partir de “instituições totais”, Leda Potier apresenta que é necessário também que o espaço escolar seja visto como um espaço passível de movimentos de resistência e não apenas de docilização, já que “os sujeitos sociais que o constituem levam para seu ambiente as relações desenvolvidas fora das construções panópticas” (POTIER, 2014, p. 31).¹³

¹³ De maneira geral, instituições totais se referem a espaços que funcionam, em sua maioria dos casos, em regime fechado, ou até mesmo de internação, em que um grupo relativamen-

Outro pesquisador que lida com a concepção de espaço escolar e que teve sua dissertação defendida no PPGH-UFRN no ano de 2017 se trata do já mencionado Jandson Soares. Em seu texto intitulado *Espaço Escolar e Livro Didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*, Soares buscou mapear, compreender e analisar os elementos que estruturaram o espaço escolar, as relações e as ações desenvolvidas pelos sujeitos históricos no momento de produção dos critérios de qualificação dos livros didáticos de História a partir do PNLD.

Nesse trabalho, assim como nos textos de Leda Potier, Kátiane da Silva e em nosso trabalho, o espaço escolar é concebido notadamente a partir das relações que acontecem entre os diferentes sujeitos e grupos que – de forma direta ou indireta – refletem, discutem e atuam nas instituições de ensino ou órgãos relacionados às políticas educacionais. Entretanto, o trabalho de Soares é bastante importante para nós devido ao trato teórico-metodológico aplicado nos editais do PNLD e na análise realizada a respeito de como se consolidou no Brasil um modelo de livro didático levando em consideração as diversas articulações que ocorrem no espaço escolar.

Um dos aspectos que fazem com que o espaço escolar seja trabalhado a partir de uma perspectiva das relações humanas para além do constructo físico em todos os trabalhos mencionados anteriormente diz respeito ao contexto histórico do recorte temporal adotado. Como pode ser observado, todos os estudos apresentados tomam como pano de fundo de discussão a conjuntura de um Brasil em fase de redemocratização e de maior participação da sociedade

te numeroso de pessoas convivem sob uma administração que tem por função disciplinar indivíduos tido, muitas vezes, como não socializáveis. No caso da escola, assim como nos apresenta Leda Potier, na perspectiva foucaultiana, “o saber produzido por esse espaço dava-se a partir da disciplina como instrumento modificador e ‘docilizador’ dos corpos, com um aparato panóptico proporcionado pela arquitetura desses espaços”, contribuindo, assim, “para a formação de corpos produtivos, que seriam vigiados e controlados a todo o tempo, o que acabava por provocar um processo de internalização da disciplina, a ponto de ampliar a sensação de vigilância para outros setores da sociedade” (POTIER, 2014, p. 28).

civil nas decisões tomadas pelo Estado brasileiro. Ou seja, é o Brasil pós-constituição de 1988 e, sobretudo, é o Brasil sob o governo do Partido dos Trabalhadores (a partir de 2003), caracterizado principalmente nos primeiros anos de governabilidade por uma intensa busca (notadamente pela criação de novas secretarias como a SECA-DI) em dialogar com setores da sociedade historicamente excluídos, com histórica demanda por políticas de inclusão que contribuam para a redução das desigualdades.¹⁴

O ingresso de membros do Movimento Negro na tentativa de pôr em execução políticas públicas como a Lei de nº 10.639/03 contribui para o entendimento de que é necessário, nesse contexto de redemocratização e abertura de novos espaços dentro da política para a participação ativa cada vez maior da sociedade civil, adotar um olhar que tenha como foco o processo e o resultado das ações estabelecidas a partir das relações humanas entre os sujeitos e grupos envolvidos com as questões sobre a superação do racismo no espaço escolar. Por isso, limitar-se ao que acontece dentro dos muros da escola não é suficiente, ao menos para essa problemática.

Além disso, a questão que perpassa a obrigatoriedade do ensino e estudo da história e cultura da África e dos afro-brasileiros possui um vínculo direto com a afirmação de uma identidade afrodescendente engajada com todo o debate construído pelo Movimento Negro e que tem como objetivo central, no âmbito da educação, a superação de um ensino pautado historicamente numa visão eurocêntrica de mundo. Para Henrique Cunha Jr., a identidade é definida por uma síntese de variados fatores sociais que fazem sentido para um determinado grupo social. Essa síntese, por sua vez, “não faz sentido e não é nem compreendida por outros, externos ao grupo social”, já que essas identidades culturais “têm significados diversos para os diversos grupos sociais e cumpre aos grupos sociais

¹⁴ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi criada no ano de 2004 ainda sob a denominação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

falar das suas identidades” (CUNHA JR., 2005, p. 258). Por isso a importância desse contexto em que membros do Movimento Negro passaram também a ditar o que deve se fazer presente nas ações governamentais e, conseqüentemente, nas prescrições das políticas públicas.

De acordo com Itamar Freitas, os valores fazem parte da aprendizagem histórica, quer queiramos ou não, pois eles fazem parte do nosso cotidiano. E mais, “esse valor é também conteúdo histórico” (FREITAS, 2016, p. 109). Eles perpassam os documentos que de forma direta ou indireta direcionam as ações a serem executadas na educação, tais como as declarações universais, a Constituição, as Leis de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares etc., ou seja, de maneira geral, esses valores também são disputados e negociados entre os sujeitos, instituições e grupos envolvidos com as propostas de políticas públicas, o que torna ainda mais necessário suas problematizações no espaço escolar.

Sendo os direitos e princípios que se referem ao estudo da história e cultura da África e dos afro-brasileiros também conteúdo histórico, o campo teórico no qual esta pesquisa se encontra inserido é o da Didática da História, que possui como objeto de estudo os usos, as formas, os sentidos e as funções atribuídas ao conhecimento histórico, em nosso caso, que perpassam no espaço escolar, entre os ativistas do Movimento Negro e nas políticas do livro didático. Dito de forma mais direta, Didática da História é a ciência da aprendizagem histórica.

A especificidade da aprendizagem histórica “só pode ser entendida se forem entendidos também os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história” (RÜSEN, 2015, p. 248-249). Ou seja, os profissionais de História são responsáveis fundamentais no tratamento dado às questões que se referem aos sentidos, formas, usos e funções atribuídas ao conhecimento histórico na vida prática, seja na escola ou não.

A complexidade de nossa problemática e das fontes aqui analisadas envolve todos os eixos da Didática da História, uma vez que, quando inferirmos sobre o modelo de edital utilizado ou as configurações textuais adotadas no trato com as questões que dizem respeito à busca por uma educação antirracista, por exemplo, lidamos diretamente com as formas pelas quais tal conhecimento é utilizado. Ao problematizarmos sobre a relação entre os editais com os documentos resultantes dos eventos realizados a partir da parceria entre secretarias e Movimento Negro, buscamos de certa forma discutir os usos que são feitos ou não do conhecimento histórico produzido em tais materiais. Assim como discutir sobre reformulação de diretrizes curricular envolve as categorias de sentido e funções.

Por conseguinte, sentido, para Jörn Rüsen, diz respeito ao “critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade”. Em poucas palavras, “[...] sentido torna possível a orientação” (RÜSEN, 2015, p. 42).

Como veremos adiante, a obrigatoriedade de se trabalhar nas escolas com a história e a cultura afro-brasileira veio por meio, principalmente, das demandas levantadas pelos movimentos sociais. Isso faz com que a aplicabilidade dessa determinação ganhe um peso significativo, uma vez que, se houve mobilizações para sua implementação, a vontade de ver o seu cumprimento direto não deve ser menor por parte dos sujeitos envolvidos.

A relação que isso tem com a categoria de sentido proposta por Rüsen é que a alteração ou reformulação de uma diretriz curricular, que deve ser aplicada em todos os níveis de ensino e em todas as partes do país, como é o caso da Lei de nº 10.639/03, faz com que os debates em torno dos ideais da formação cidadã sejam rediscutidos com maior intensidade junto às pautas da educação, o que nos leva a demandas que norteiam novas reflexões sobre o papel

do Estado e da educação na sociedade brasileira de modo geral. Ou seja, existe um sentido que o Estado brasileiro tem tomado como referência de orientação ao designar que seja discutida no espaço escolar a história e cultura afro-brasileira. E, ao buscarmos analisar como os editais do PNLD têm representado os direitos e princípios referentes à educação para as relações étnico-raciais, tendo como recorte as discussões referentes aos afro-brasileiros, dialogamos diretamente com essa categoria conceitual, pois, trata-se de uma tentativa de identificar qual é a orientação que o Estado brasileiro vem adotando com relação aos livros didáticos que são utilizados nas escolas públicas de todo o país, bem como qual a função social que está sendo atribuída a tal sentido.

Para analisar os conjuntos de documentos, utilizamos como metodologia de investigação a *análise de conteúdo* proposta por Laurence Bardin, definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Tal metodologia de pesquisa – que apresenta em seu processo de investigação desde a pré-análise, passando pela exploração do material, codificação, enumeração, categorização, até chegar nas inferências e conclusões – permite que tenhamos uma análise dos documentos bastante qualificada, uma vez que é feita tanto uma análise quantitativa quanto qualitativa do material.

Dentre os *corpus* documentais trazidos neste estudo, os editais do PNLD – por apresentarem uma uniformidade quanto suas estruturas e por suas publicações em série – foram os que possibilitaram um maior aproveitamento da metodologia proposta por Bardin. Por outro lado, para o restante da documentação, a contribuição da análi-

se de conteúdo se deu, principalmente, pelas inferências feitas a partir das explorações das fontes por meio das unidades de registro e das unidades de contexto referentes ao ensino para as relações étnico-raciais, construídas tendo como referência as problemáticas levantadas em cada capítulo do texto.

A presente obra possui, além desta parte introdutória, outras quatro divisões: três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado *Políticas públicas e educação antirracista no Brasil: de Fernando Henrique Cardoso ao primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva*, versa acerca da contextualização do quadro das políticas públicas no Brasil, que tratam da superação do racismo, notadamente na esfera da educação, entre os anos de 1995 e 2007. Nele, são destacados: o processo de formulação do Grupo de Trabalho Interministerial, criado em 1995; a promulgação da Lei de nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afro-brasileiros; e a atuação de duas secretarias governamentais de fundamental importância na busca do desenvolvimento de uma educação antirracista no país, a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), formuladas também nos primeiros anos do Governo Lula. Esses elementos são fundamentais para a compreensão de como se mobilizaram os ativistas do Movimento Negro e como se estabeleceram as relações entre estes e as instituições e secretarias vinculadas ao Estado brasileiro.

O segundo capítulo, *Movimentos Sociais e Estado Brasileiro: articulações, diálogos e dissonâncias na realização de eventos nacionais e na elaboração de políticas públicas*, trata da análise dos conjuntos de fontes referentes às marchas realizadas em 1995 e 2005, das deliberações aprovadas durante as Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) dos anos de 2005, 2009 e 2013 e dos relatórios de gestão da SEPPIR e da SECADI dentro do intervalo temporal de 2003 a 2014. Com isso, poderão ser observadas prin-

principalmente quatro aspectos: a) de que modo as demandas do Movimento Negro foram colocadas em tais documentos; b) quais suas principais características e linhas de atuação; c) como algumas disputas no interior do próprio Movimento interferem na organização das manifestações aqui analisadas e, por conseguinte, na elaboração das demandas apresentadas; e d) de que maneira as duas secretarias aqui analisadas direcionaram suas práticas na busca pela efetivação das políticas públicas de cunho antirracista, seja nas ações em comum, seja nas ações realizadas com outras parcerias.

O terceiro capítulo, denominado *A estruturação do ensino para as relações étnico-raciais a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, tem por objetivo problematizar e refletir sobre como o PNLD tem discutido e proposto às editoras – utilizando como fonte central os editais que foram produzidos entre os anos de 2001 e 2014 e que dizem respeito, respectivamente, das edições do PNLD que vão de 2004 a 2016 – as questões que envolvem os direitos e princípios referentes a uma educação antirracista no Brasil e especialmente o ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, procurando observar de que maneira as demandas elencadas nos capítulos precedentes foram ou não atendidas pelos editais do PNLD.

Por fim, nas considerações finais, além de retomar os dados trabalhados ao longo dos capítulos apresentados anteriormente e de forma sistematizada, sintetiza-se a tese central deste livro. Trata-se da ideia de que o PNLD, de modo geral, reformula suas proposições com as editoras – quanto às exigências propostas pelas políticas públicas antirracistas –, porque as demandas levantadas pelos ativistas do Movimento Negro, ao longo do período aqui analisado, encontram-se em circulação nas mais variadas esferas e instâncias federais em que o Estado permitiu que a sociedade civil organizada se fizesse presente, o que só pôde ser realizado devido às pressões externas e internas encabeçadas por tais movimentos e, nesse caso, pelo Movimento Negro.

1

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL: DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO AO PRIMEIRO MANDATO DE LULA

Não desejamos transferir para outros as responsabilidades que a história nos outorgou
(NASCIMENTO, 2016).

A epígrafe foi retirada da conclusão do livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, escrito por Abdias Nascimento e originalmente publicado na década de 1970. Na oportunidade, Nascimento ressaltou que os africanos e os afrodescendentes devem enfatizar a capacidade de agir no projeto de mundo, buscando modelar a civilização do futuro para que esta se abra para todos os eventos e expressões da existência humana, se libertando também da ideia de exploradores e explorados. O resultado de tal ideal seria uma “impossibilidade de haver opressores e oprimidos de qualquer raça ou cor epidérmica” (NASCIMENTO, 2016, p. 171). Sendo o sistema político o lugar em que os projetos de sociedade são disputados, elaborados

e posteriormente transformados em políticas públicas, é papel dos afrodescendentes a participação direta na construção de tais planejamentos e no embate a respeito de quais direitos e princípios devem nortear essas propostas. É dessa maneira que o autor, ativista negro e político brasileiro, finaliza essa obra, realizando um chamado público à participação política.

Um momento fundamental da luta pela valorização da cultura africana e afro-brasileira no âmbito do governo federal e que marcou um processo de intensa aproximação entre Estado brasileiro e Movimento Negro foi a instituição de um Grupo de Trabalho Interministerial, cujo objetivo era desenvolver políticas para a valorização da população negra, estabelecido por meio de decreto presidencial em 20 de novembro de 1995. Como veremos adiante, nos governos posteriores, essa relação foi se estreitando, resultando em conjunturas ainda mais propícias para o desenvolvimento de tais políticas. Considerando a importância dessa aproximação, o presente capítulo tem por objetivo analisar o quadro das políticas públicas no Brasil que tratam da superação do racismo, notadamente na esfera da educação, ao longo do período que vai do início do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso na condição de chefe do Estado brasileiro (1995) até o primeiro quadriênio do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007), com destaque ao processo de formulação do Grupo de Trabalho mencionado anteriormente, à promulgação da Lei de nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afro-brasileiros, e à atuação de duas secretarias governamentais de fundamental importância na busca do desenvolvimento de uma educação antirracista no país, a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O DISCURSO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (FHC) E A CRIAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL DE VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA (GTI)

No dia 1º de janeiro de 1995, ao tomar posse do cargo de Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC) discursou, dentre outras coisas, que o objetivo número um de seu governo e o grande desafio brasileiro naquele final de século era a superação da “falta de justiça social”.¹ Referenciando Joaquim Nabuco e o movimento abolicionista, FHC se colocou na condição de representante dos brasileiros que diariamente enfrentam diversas mazelas sociais.² Em suas palavras:

Joaquim Nabuco, o grande propagandista do abolicionismo, pensava em si mesmo e em seus companheiros como titulares de um “mandato da raça negra”. Mandato que não era dado pelos escravos, pois eles não teriam meios de reclamar seus direitos. Mas que os abolicionistas assumiam mesmo assim, por sentir no coração o horror da escravidão, e por entender que os grilhões dela mantinham o País inteiro preso no atraso econômico, social e político. Também nós nos horrorizamos vendo compatriotas nossos – e ainda que não fossem brasileiros – vendo seres humanos ao nosso lado subjugados pela fome, pela doença, pela ignorância, pela violência. Isto não pode continuar! Tal como o abolicionismo, o movimento por reformas que eu represento não é contra ninguém. Não quer dividir a Nação. Quer uni-la em torno da perspectiva de um amanhã melhor para todos (BRASIL, 1995, p. 14).

¹ Fernando Henrique Cardoso (1931) é sociólogo, professor universitário, escritor e político brasileiro filiado ao Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) desde 1988. Foi o 34º Presidente da República Federativa do Brasil e governou o país de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

² Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) foi um político, diplomata, historiador e jurista brasileiro. Um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, Nabuco foi também um dos principais expoentes dos ideais abolicionistas no país, que tinha como objetivo central a libertação dos sujeitos que estavam sob a condição de escravizados.

Existem outras passagens ao longo do discurso de posse que apontam indícios de que o governo de FHC não estaria disposto, apenas, a ser um mero representante dos sujeitos historicamente excluídos das tomadas de decisões importantes do Estado, pois, para que as mudanças necessárias acontecessem, mostrava-se disposto a “costurar novas formas de participação da sociedade” (BRASIL, 1995, p. 23). Nesse sentido, dentro desse novo quadro, a opinião pública, representada aqui pelo Movimento Negro, teria papel de destaque no processo de articulação entre o que o Estado brasileiro deveria fazer para o desenvolvimento das políticas públicas que tivessem como objetivo a luta contra o racismo e a desigualdade racial no país. Entretanto, esse não é um processo tão natural assim e a participação da sociedade civil organizada só se tornou realidade por intermédio de muita luta e mobilização política.

Por mais que estejamos mencionando o Movimento Negro no singular, é necessário entender que sua abrangência, formação e, conseqüentemente, sua própria definição não se apresentam de forma homogênea. Uma das definições mais conhecidas a respeito do que é o Movimento Negro foi desenvolvida por Joel Rufino dos Santos em artigo escrito em 1985. Para ele, em seu sentido amplo, tal movimento se refere a

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visam à auto-defesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (Utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro, e negro como aquele que se percebe a si). Entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1985, p. 303).³

³ O autor diferencia essa definição em “sentido amplo” de outra “no sentido restrito” e que

Como a própria categorização proposta pelo autor aponta, essa é uma definição em sentido amplo. Por isso, não podemos aferir que se encontra equivocada, haja vista que busca uma valorização de todas as formas de manifestação do povo negro ao longo da história brasileira, abarcando desde tempos em que os primeiros escravizados chegaram à costa do país, e com isso, nós concordamos.⁴ Entretanto, se tratando sobretudo de uma adequação à problemática que envolve a presente pesquisa, faz-se necessário um melhor ajustamento de uso do respectivo conceito, até porque essa linguagem racial mudou. Hoje, convencionalmente, tanto para o Movimento Negro quanto para o IBGE, por exemplo, há pretos e pardos, e ambos formam a população negra.

Petrônio Domingues, ao historicizar a trajetória do Movimento Negro organizado desde o início do período republicano (1889) até os primeiros anos do século XXI, propôs uma periodização que buscou demonstrar que, ao longo desse tempo, esse movimento vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e da superação do racismo na sociedade brasileira. A chamada terceira fase do Movimento Negro organizado abarca o início do processo de redemocratização à chamada República Nova e tem como marco fundamental o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. É, em partes, principalmente com essa fase que dialogamos ao longo da presente pesquisa.

A carta de princípios do MNU possibilita a observação das pautas fundamentais do Movimento desde sua fundação e que continuaram sendo destaque ao longo dessa terceira fase de reivindicações:

para ele é tida como excludente por considerar o movimento negro como “exclusivamente o conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo” (SANTOS, 1985, p. 287).

⁴ De acordo com Luiz Felipe de Alencastro, os dados disponíveis que tratam dos primeiros desembarques de cativos africanos no Brasil apontam para os anos de 1560 em Pernambuco. Porém, como o próprio autor menciona, “[...] a data geralmente considerada como início do tráfico é o ano de 1550. Da mesma forma, o fim do tráfico clandestino para o Brasil é fixado em 1850, embora 6900 africanos escravizados ainda tenham sido desembarcados no país entre 1851 e 1856” (ALENCASTRO, 2018, p. 57).

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência a saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde *todos* realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira[...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (MNU, 1987 *apud* PEREIRA, 2013, p. 133).

O destaque dado pelo documento à demanda por “uma *nova* sociedade” é uma das marcas fundamentais dessa terceira fase do Movimento Negro, uma vez que a ideia de assimilação ou integração do negro ao modelo de sociedade estabelecido historicamente pela elite brasileira, predominantemente branca, não norteia mais as ações, tal como pode ser visto nas fases anteriores.⁵ Ou seja, a denúncia do mito da democracia racial é um desses aspectos que mais os diferencia dos seus precedentes.

O projeto de construção dessa nova sociedade encontra relação direta com a perspectiva de luta que articulou as categorias de

⁵ De maneira geral, a primeira fase compreende o período que vai de 1889 a 1937 e é marcada por uma estratégia de inclusão cultural entendida como assimilacionista, em que, por entender o fenômeno da mestiçagem como algo positivo, mobiliza suas ações em prol da ascensão do negro em todas as esferas sociais. Ou seja, o caminho para que houvesse maior igualdade social passava principalmente pela reprodução dos padrões culturais estabelecidos pela elite branca, tal como objetivava a importante organização da época, a Frente Negra Brasileira (FNB). A segunda fase, que vai de 1945 a 1964, também é marcada pela ideia de que a mestiçagem é algo positivo, porém, diferentemente da fase anterior, compreende que a sociedade brasileira deve agregar os modos de vida e cultura dos negros não de maneira assimilacionista, mas sim, de modo integracionista. Por isso, muitos símbolos associados à cultura negra, tais como a capoeira e o samba, obtiveram nesse período certa valorização se comparado à fase anterior. Os grupos cujas ações ganharam maior visibilidade nesse período foram a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental Negro (DOMINGUES, 2007).

raça e classe. Se por um lado a raça foi o viés unificador de todas as instituições que passaram a compor o que Amílcar Pereira chamou de Movimento Negro contemporâneo, por outro, foi a partir do conceito de classe que se tornou possível uma espécie de unificação das pautas estabelecidas entre diversos movimentos sociais.⁶

Com o processo de redemocratização, os rumos da luta conduzidos pelo Movimento Negro tiveram como um dos principais objetivos a integração da população negra em espaços de atuação que possibilitassem cada vez mais a implementação das demandas do Movimento na esfera política do país e, conseqüentemente, com a elaboração dos projetos que deveriam ser implementados pelo Estado. Tal objetivo, além de fazer parte da demanda por “uma nova sociedade”, também se refere à finalidade de que “todos realmente participem”, tal como foi apontado na carta de princípios do MNU.

Durante a elaboração da Constituição Federal promulgada em 1988, a nomeação de Hélio Santos, em 1985, como representante da população negra na Comissão de Estudos Constitucionais, anos antes da instalação da Assembleia Constituinte, significou um passo importante no diálogo entre o Estado brasileiro e os movimentos sociais àquela altura. Hélio ocupava no momento o cargo de presidente do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo e seu ingresso na popularmente conhecida Comissão de Notáveis (estabelecida pelo então presidente José Sarney com o objetivo de formular o anteprojeto da Carta Magna) assinalou uma oportunidade de participação social negra, mesmo que minimamente, na construção do projeto de sociedade que o Brasil buscava.

⁶ A Convergência Socialista foi uma organização marxista, de orientação trotskista, ligada à Liga Internacional dos Trabalhadores – Quarta Internacional (LIT-QI) e que existiu no Brasil entre a década de 1970 e 1990. De acordo com Domingues, “Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 112-113).

No livro *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*, publicado em 2009 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e organizado por Luciana Jaccoud, é possível observar o que de novo a Constituição de 1988 apresentou com relação à luta antirracista brasileira. Nele, é apontado que nossa Carta Magna participou do diálogo direto com a temática da discriminação racial. Além disso,

tendo como marco a afirmação da igualdade, o combate aos preconceitos, o repúdio ao racismo e a defesa da pluralidade e da liberdade de culto, o texto constitucional trata do racismo, reconhecido como crime inafiançável e imprescritível, e da diversidade cultural da Nação como aspecto a ser reconhecido e valorizado. Neste sentido, ela dá continuidade à trajetória iniciada durante os anos 1980, quando a denúncia contra o racismo e a reafirmação e valorização da cultura negra apresentavam-se como elementos centrais da estratégia política do movimento negro, e ao questionamento da ideologia da democracia racial. Outro grande avanço foi o reconhecimento dos territórios quilombolas, abrindo-lhes a possibilidade do direito à posse de suas terras (2009, p. 27).

A formação e a atuação do já mencionado Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de Valorização da População Negra, por exemplo, se inserem nesse debate. Essa é a uma das grandes marcas do governo de FHC a respeito da busca em promover políticas voltadas para as discussões étnico-raciais e o combate às desigualdades. A criação do grupo acontece no mesmo dia em que ocorreu em Brasília a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, no dia 20 de novembro de 1995.⁷ A escolha desse dia remete ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, o último líder do maior quilombo registrado na história do Brasil. Na oportunidade, a Lei de nº 9.315 também foi sancionada. Nela, apresentou-se que “em comemoração ao tricentenário da morte de

⁷ Tal mobilização, bem como seu respectivo documento entregue ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, será mais bem trabalhada no segundo capítulo, intitulado “Movimentos Sociais e Estado Brasileiro: articulações, diálogos e dissonâncias na realização de eventos nacionais e de políticas públicas”, a partir da página 56.

‘Zumbi’ será inscrito no ‘Livro dos Heróis da Pátria’ que se encontra no Panteão da Liberdade e da Democracia o nome de ‘Zumbi dos Palmares’ (Francisco)” (BRASIL, 1996), outra vitória para o Movimento Negro.⁸

Validado por meio de decreto federal, onze foram as competências atribuídas ao GTI que, de maneira geral, se referiam ao exame da legislação brasileira, elaboração e proposição de políticas públicas governamentais de cunho antidiscriminatórias, visando ao desenvolvimento da população negra e à consolidação da cidadania e dos princípios democráticos, estabelecendo sempre o diálogo com outras esferas do governo federal e de entidades e instituições nacionais e internacionais.⁹

O Grupo de Trabalho era integrado por: oito membros da sociedade civil ligados ao Movimento Negro; oito representantes dos ministérios da Justiça, da Cultura, da Educação e do Desporto, Extraordinário dos Esportes, do Planejamento e Orçamento, das Relações Exteriores, da Saúde, e por fim, do Trabalho, sendo uma pessoa de cada pasta indicada; um representante da Secretaria

⁸ A inclusão do nome de Zumbi dos Palmares no Livro de Aço dos Heróis e Heroínas Nacionais aconteceu no dia 21 de março de 1997. O livro se encontra abrigado no memorial Panteão da Pátria Tancredo Neves, localizado na Praça dos Três Poderes, em Brasília-DF.

⁹ Na íntegra, as competências foram as seguintes: I – propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da População Negra; II – elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da População Negra; III – estimular e apoiar a elaboração de estudos atualizados sobre a situação da População Negra; IV – reunir, sistematizar, avaliar e divulgar informações relevantes para o desenvolvimento da População Negra; V – incentivar e apoiar ações de iniciativa privada que contribuam para o desenvolvimento da População Negra; VI – estabelecer diálogo permanente com instituições e entidades, incluídas as do movimento negro, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam trazer contribuições relevantes para as questões da População Negra e seu desenvolvimento; VII – estimular os diversos sistemas de produção e coleta de informações sobre a População Negra; VIII – contribuir para a mobilização de novos recursos para programas e ações na criação de mecanismos eficientes e permanentes na defesa contra o racismo e em áreas de interesse da População Negra, a fim de sugerir prioridade para otimizar sua aplicação; IX – estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação; X – examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando promover e consolidar a cidadania da População Negra; XI - estabelecer mecanismos de diálogo e colaboração com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o propósito de promover a cidadania da População Negra (BRASIL, 1995).

de Comunicação Social da Presidência da República; e um representante da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Todos os membros foram designados diretamente pelo Presidente da República e o representante do Ministério da Justiça era o responsável por comandar os trabalhos e por submeter os resultados das atividades do colegiado ao exame do Ministro de Estado, conforme primeiro e segundo parágrafos, respectivamente, do Art. 3º do decreto de 20 de novembro de 1995.¹⁰

Um dos pontos que merece destaque a respeito da formação do GTI se refere à dúvida se a formação desse grupo interministerial só aconteceu por causa da realização da Marcha realizada em 1995 ou se, internamente, o governo federal já estaria com planos para a sua elaboração e da nomeação de pessoas do Movimento Negro para participar dos debates e da proposição de políticas públicas que atendessem diretamente a população negra no Brasil.

Nos depoimentos de membros do Movimento Negro, é possível observar os dois posicionamentos sobre a relação entre o GTI e a Marcha Zumbi de 1995. A fala de Sueli Carneiro¹¹ é bas-

¹⁰ Os membros que compuseram o GTI foram designados por meio de um decreto datado em 7 de fevereiro de 1996 e que foi publicado no *Diário Oficial* no dia seguinte. Como representantes do Governo Federal, foram escolhidos: José Gregori (Ministério da Justiça e presidente do GTI), Joel Rufino dos Santos (Ministério da Cultura), Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (Ministério da Educação e do Desporto), Carlos Alberto Medeiros (Ministério Extraordinário dos Esportes), Divonzir Arthur Gusso (Ministério do Planejamento e Orçamento), José Augusto Lindgren Alves (Ministério das Relações Exteriores), Amaro Luiz Alves (Ministério da Saúde), Juarez Rubens Brandão Lopes (Ministério do Trabalho), Tovar da Silva Nunes (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República) e, por fim, Maria Laura da Rocha (Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República) e que foi adicionada ao GTI pelo Decreto de 19 de junho do mesmo ano. No caso dos representantes da sociedade civil, foram designados: Abgail Páschoa Alves de Souza, Antônio Carlos dos Santos (Vovô), Dulce Maria Pereira, Hélio de Souza Santos, João Jorge Santos Rodrigues, Joaquim Beato, Vera Regina Santos Triumpho e Zélia Amador de Deus.

¹¹ Aparecida Sueli Carneiro Jacoel (1950) é doutora em Filosofia da Educação, escritora e ativista do Movimento Negro. Foi uma das fundadoras do Coletivo de Mulheres Negras em São Paulo, em 1984, e a primeira mulher negra a integrar o Conselho Estadual da Condição Feminina em São Paulo durante o mesmo período. Anos depois, em 1988, ajudou a fundar o Geledés – Instituto da Mulher Negra, primeira organização negra e feminista, também em São Paulo. Durante a Marcha de 1995, Sueli Carneiro fez parte da coordenação executiva que foi recebida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, dia em que o decreto de criação do GTI foi assinado.

tante elucidativa em exaltar tanto a importância que a Marcha representa para o Movimento Negro quanto a atribuição de que a criação do GTI é resultado direto da citada mobilização. Vejamos:

Acho que, depois do centenário da Abolição, das ações, das marchas que fizemos por conta do centenário, a Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida, de 1995, foi o fato político mais importante do movimento negro contemporâneo. [...] Naquele ato, ele (o então presidente Fernando Henrique Cardoso) assinou o decreto de criação do Grupo de Trabalho Interministerial para pensar políticas públicas para a população negra. Dali surgiram, digamos, as iniciativas que o governo Fernando Henrique acabou tendo em relação à temática racial, que resultaram em políticas de cotas para alguns ministérios e tudo o mais. **A criação do Grupo de Trabalho Interministerial foi a resposta que o governo ofereceu à Marcha** (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 345-346, grifos nossos).

Assim como Sueli Carneiro, Flávio Jorge Rodrigues da Silva¹² é outro que, além de valorizar a importância da Marcha, alia a criação do GTI ao destacado evento. Nas palavras dele,

O ano de 1995 foi um outro momento chave para a nossa organização política. [...] O nosso auge foi a realização da Marcha Zumbi dos Palmares. A gente conseguiu colocar quase 30 mil pessoas em Brasília. Isso não aparece muito nos registros, a imprensa deu pouca cobertura, mas foi um momento muito importante. E isso no governo do Fernando Henrique Cardoso. Como consequência, o Estado sempre dá uma resposta. Se em 1988 o Sarney criou a Fundação Palmares, 1995, o Fernando Henrique criou o Grupo de Trabalho Interministerial, chamado GTI, que foi dirigido pelo Hélio Santos na época, que conseguiu, de certa forma, formular, no aparelho do Estado e no governo federal, um início de uma discussão de políticas públicas sobre a questão racial (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 349-350).

¹² Formado em Ciências Contábeis, o ativista Flávio Jorge Rodrigues da Silva (1953) participou do movimento estudantil durante a segunda metade da década de 1970 e foi um dos fundadores do Grupo Negro da PUC, em 1979. Em 1991 foi um dos fundadores da Soweto – Organização Negra, e participou da comissão de organização do I Encontro Nacional de Entidades Negras (Enen), realizado em São Paulo. Foi eleito primeiro secretário da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores (PT), criada em 1995, e permaneceu como secretário por dois mandatos, até 1999.

Como apontado, tanto Sueli quanto Flávio indicam a criação do GTI como resposta dada pelo Estado brasileiro à mobilização da Marcha Zumbi de 1995, entretanto, esse não é um posicionamento unânime dentro do Movimento Negro. O depoimento de Ivair Alves dos Santos, por exemplo, apresenta outra versão a respeito da relação entre a Marcha e o GTI:

O GTI, como disse, foi praticamente uma reprodução em larga escala do que a gente fez: era abrir espaço etc. e tal. Mas, na verdade, o que nos norteava era criar bases para que as pessoas entendessem que racismo era uma coisa de política pública e criar algum substrato para discutir ação afirmativa. Sempre foi essa a nossa pauta. E o governo trabalhava num ritmo. **Quando a Marcha Zumbi dos Palmares chegou aqui, deu a impressão de que a Marcha é quem criou o GTI. Mas na verdade o GTI já estava pronto. Foi uma coisa que foi construída no governo. Não foi feita pela sociedade civil. O governo fez e apresentou** (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 355, grifos nossos).¹³

A experiência na qual Ivair dos Santos se refere, e que “foi praticamente uma reprodução em larga escala” do que já havia sido feito, diz respeito ao período no qual ele esteve, juntamente com Hélio Santos, à frente do Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo entre os anos de 1983 e 1987. Ao apontar que na década de 1990, durante a atuação na Secretaria de Justiça e Cidadania – órgão que pertencia ao Ministério da Justiça –, já se estava em construção o GTI, Ivair nos remete à ideia de que existe

¹³ Ivair Augusto Alves dos Santos (1952) é doutor em Ciência Política e professor da Universidade de Brasília (UnB). Entre os anos de 1979 e 1983, trabalhou em Angola como consultor da UNESCO para o desenvolvimento do ensino de Ciências. Durante o governo de Franco Montoro à frente do estado de São Paulo (1983-1987), juntamente com Hélio Santos, foi fundador e atuou no Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, passou a atuar como assessor na então Secretaria de Justiça e Cidadania do Ministério da Justiça e no Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra por dois anos. Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, atuou principalmente em comissões e conselhos que envolviam o desenvolvimento de políticas na área dos Direitos Humanos, tais como o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, criado em 2005 a partir do Decreto de nº 5.397 de 22 de março.

tudo um processo que deve ser feito para que seja culminada a elaboração de um decreto e, nesse caso, de um Grupo de Trabalho Interministerial.

A própria composição dos membros do GTI, apontada anteriormente, elucida que a participação de membros do Movimento Negro no interior das instituições governamentais, mesmo que de modo limitado, já vinha acontecendo. Ter, por exemplo, Joel Rufino dos Santos no interior do Grupo de Trabalho como membro representante do governo federal significava de forma direta o ganho de um membro advindo do Movimento Negro nas discussões e no processo de elaboração das políticas públicas desenvolvidas pelo grupo. O historiador e jornalista negro, àquela altura, trazia uma vasta experiência nas lutas antirracistas no Brasil, seja no âmbito de instituições de combate ao racismo – tal como a presidência da Fundação Cultural Palmares, fundada em 1988 –, seja na produção de obras que serviram de referência na fase de politização da população e, notadamente, daqueles que futuramente viriam compor o Movimento Negro brasileiro, é o caso dos livros *Zumbi* e *O que é racismo?*, ambos lançados em 1985.

A ideia de que o GTI “foi uma coisa construída no governo” e que “não foi feita pela sociedade civil”, tal qual é posto por Ivair dos Santos, indica de forma clara a complexidade que é compreender as dualidades que o ativismo no interior do Movimento Negro expressa. Tanto Joel Rufino quanto Ivair dos Santos – exemplos aqui citados de pessoas que já estavam atuando como governo federal antes da realização da Marcha Zumbi de 1995 e da criação do GTI – já tinham toda uma trajetória de lutas e de formação política voltada para o combate às desigualdades e à discriminação racial desde décadas anteriores, até mesmo com participação em órgãos governamentais que objetivavam criar políticas públicas voltadas para a população negra. Por isso, o teor das frases mencionadas anteriormente não pode ser absorvido literalmente do

mesmo modo que é posto porque vai, inclusive, de encontro à própria história de vida dos indivíduos advindos do Movimento Negro e que estão atuando nas negociações que acontecem no interior da máquina pública, como uma espécie de “militância automática” na forma de exigir as reivindicações da causa negra diante do Estado. Não podemos perder de vista que, assim como nos aponta Flavia Rios, “foram exatamente esses atores políticos que pressionaram no interior da burocracia estatal em prol da inserção de demandas políticas oriundas do movimento social” (2014, p. 194). Desse modo, é mais válido afirmar que ambas as versões a respeito da criação do GTI, ao invés de serem tidas como antagônicas, na prática elas se complementam, uma vez que as duas ações foram fundamentais para a constituição do grupo.

LEI DE Nº 10.639/03: REPARAÇÃO COM RELAÇÃO AO QUÊ E PARA QUEM?

Na segunda semana após assumir o cargo de Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei de nº 10.639, datada em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de nº 9.394/96 e que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a conhecida LDB.¹⁴ Na oportunidade foram acrescentados os Artigos 26-A

¹⁴ Vale a ressalva que antes da efetivação da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira em todo o território nacional no ano 2003, diversos estados e cidades ao longo da década de 1990 aprovaram medidas que criavam disciplinas específicas para tratar de temas relacionados aos afro-brasileiros ou apontavam sobre a necessidade de pautar discussões que buscassem valorizar o papel do negro na sociedade brasileira. São os casos, por exemplo, da *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*, promulgada em 21 de março de 1990, e que apontava como dever do Poder Público “a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais” (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, 1998, Art. 182, VI). No estado do Rio Grande do Sul, a Lei de nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, incluiu “nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira” (Lei de nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Art. 1º). Outro exemplo é a Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju/SE, que além de incluir conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra, na formação sociocultural e política (Art. 1º), aponta que “a rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos

e 79-B, que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade de ensino sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e da inclusão do “Dia Nacional da Consciência Negra” (20 de novembro) no calendário escolar. Nos termos da lei, tais determinações foram apresentadas dessa forma:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo 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, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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.

§ 3º (VETADO)”.

“Art. 79-A. (VETADO)”.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2003).

Um dos elementos centrais na discussão que envolve a promulgação da Lei de nº 10.639, de nove de janeiro de 2003, se refere ao caráter compensatório que tal política se insere, por isso, o questionamento presente no subtítulo: reparação com relação ao quê e para

programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil” (Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995 do município de Aracaju/SE, Art. 2º). Em Brasília, no dia 13 de setembro de 1996, o então governador Cristovam Buarque sancionou a Lei de nº 1.187, que além de decretar o estudo da raça negra, aponta que este deve valorizar “os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país” (Art. 1, parágrafo 1º), e que é tarefa da Secretaria Municipal de Educação propiciar o amplo debate com toda a comunidade escolar (SANTOS, 2005).

quem? Para responder a esses questionamentos, acreditamos que se faz necessário o entendimento do significado de duas categorias essenciais nessa discussão e que muitas das vezes são tratadas como sinônimos: ações afirmativas e políticas públicas.¹⁵

O presente trabalho entende ações afirmativas a partir do que é apresentado por Joaquim Gomes (2001). Nas palavras dele, trata-se de “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional”, e que possuem como objetivo “a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego” (GOMES, 2001, p. 135).

Dita com outras palavras, ações afirmativas se referem a uma série de intervenções voltadas para a igualdade e que podem ser executadas tanto na esfera pública quanto na esfera privada e que possuem como uma de suas características centrais atender principalmente a uma determinada causa. O que não pode ser confundido com a outra categoria aqui em discussão, no caso, políticas públicas – embora existam políticas públicas que buscam promover ações afirmativa, como é o caso da própria Lei de nº 10.639/03. Estas, por outro lado, e de forma particular, levam em consideração principalmente as disputas políticas que são estabelecidas entre o Estado e a sociedade em geral, nesse caso, representada pelo Movimento Negro.¹⁶ Importante apontar que, nessa dinâmica, os sujeitos

¹⁵ De acordo com Wedderburn, o conceito de ação afirmativa tem origem na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial pelo jurista, economista e historiador Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), que propôs, pela primeira vez, em pleno período colonial britânico, uma espécie de “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados inferiores” (2005, p. 314). Trata-se de uma tentativa de instituir políticas diferenciadas em favor de todos os segmentos sociais na tentativa de romper com os males do sistema de castas indiano, o que nos termos legais só foi abolido após a constituição de 1950.

¹⁶ Em depoimento, o ativista e professor universitário Amauri Mendes Pereira aponta que a demanda exposta na Lei de nº 10.639/03 possui uma trajetória que se confunde, inclusive, com a própria história do Movimento Negro. Nas palavras dele: “Eu tenho falado que essa lei tem uma história, que se confunde com a história das demandas do movimento negro brasileiro por educação e por educação de qualidade – de outra qualidade. Em todos os en-

envolvidos não se configuram de maneira uniforme e homogênea, ao contrário, é por meio das negociações travadas dentro do próprio movimento e no círculo da organização política do Estado brasileiro que as decisões são tomadas. De maneira sistemática, políticas públicas são entendidas aqui como

o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas construídas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provoca o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade (BONETTI, 1998 apud FILICE, 2011, p. 104-105).

Mas de fato, a Lei nº 10.639/03, por intermédio do Art. 26-A da LDB, se trata de uma política pública que visa à reparação do quê afinal? Como já vimos, é uma reparação que se encontra relacionada de forma direta com a história do negro no Brasil e a maneira como esse grupo social foi e é tratado pela sociedade. Portanto, a Lei nº 10.639/03 é uma ação a ser executada pelo Estado brasileiro, gerada no interior do Movimento Negro, e que tem por objeto promover uma reparação de parte da dívida histórica que existe para com a população negra no Brasil, tendo como chave a educação e a formação cidadã. É uma forma de tentar superar a presença quase hegemônica de conteúdos eurocêntricos no currículo escolar; de tentar fazer com que o aluno negro se sinta representado, contribuindo assim com a permanência do mesmo na escola; de estimular que ações socioculturais e manifestações de origem afro-brasileira sejam realizadas nas escolas, buscando tornar o ambiente escolar mais plural e democrático, vide a educação para as relações étnico-raciais para todos os alunos da escola, sejam eles negros ou não.

contos do movimento negro, em todo lugar, a educação sempre teve um papel proeminente" (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 434).

Ao realizar uma análise dos dados compilados na 3ª edição do *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, Danielle Valverde e Lauro Storcco apontaram que

Na educação básica, o processo de universalização do acesso à escola não foi suficiente para a erradicação das desigualdades raciais. Entre o começo da década passada e o final desta, houve, de fato, uma acentuada queda na desigualdade de acesso ao sistema educacional por crianças brancas e negras, o que, todavia, não foi suficiente para igualar a média de anos de estudo das crianças de 7 a 14 anos. Pior ainda, desde 2002 essa diferença tem se mantido aproximadamente constante (2009, p. 918).

Tal vertente de análise tem por objetivo demonstrar que a utilização de políticas públicas de cunho universalista no campo da educação não é capaz de promover a diminuição da discriminação racial na vida dos jovens negros em idade escolar. Esse retrato ajuda, nesse sentido, a justificar a necessidade de aprovação de ações afirmativas, como é o caso da Lei de nº 10.639/03, que tentam dar conta dessa complexidade que envolve a relação racial e o acesso a uma educação de qualidade que circunda todos os grupos sociais.¹⁷

Após o esclarecimento sobre o objetivo da Lei de nº 10.639/03, resta ainda responder à questão sobre a qual pública a referida lei é dirigida. No próprio Art. 26-A, encontramos indícios sobre a resposta. Os lugares nos quais a obrigatoriedade de estudar a história e cultura afro-brasileira devem se fazer presentes são apontados de forma clara, ou seja, são nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, sejam eles

¹⁷ Em pesquisa publicada pela UNESCO no ano de 2002, Ricardo Henriques mostra que a diferença entre a média de anos de estudo de brancos em comparação com os negros permaneceu constante, em torno de dois anos e que, de forma surpreendente, é um quadro que apresenta estabilidade se levar em conta todo o século XX. Nas palavras do autor: "A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. [...] apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX" (HENRIQUES, 2002, p. 93).

públicos ou privados. E por ser um artigo que foi inserido na LDB, sua aplicação deve ocorrer em todo o território brasileiro, sem exceção de entes federativos ou instituições de ensino.

Mas por que é necessário que todos os indivíduos no Brasil – sejam eles jovens ou adultos, brancos, negros ou índios, ricos ou pobres, e que se encontram nas escolas – estudem a história e cultura da África e dos afro-brasileiros? Uma das explicações de resposta a essa questão nos é dada por Munanga (2005, p. 16):

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

E mais, essa memória não pode ser classificada como pertencente somente aos negros. Ela pertence a todos, uma vez que a cultura na qual vivemos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, juntos, compõem e formam a identidade nacional de forma geral (MUNANGA, 2005).

A disputa em torno dessa memória africana e afro-brasileira, e que gira em torno da dívida histórica que o Brasil possui com relação à população negra por causa do seu passado escravagista e de suas práticas excludentes no pós-abolição, tem gerado, ao longo dos anos, uma discussão que envolve os mais variados grupos sociais. Quando o assunto abarca as cotas raciais, por exemplo, o teor dos posicionamentos tem tomado proporções agudas e, nesse campo de batalha, os intelectuais têm atuado de maneira assídua.

O Projeto de Lei de nº 73 de 1999, transformado na Lei Ordinária de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispunha sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais bem como para os institutos federais de ensino técnico de nível médio, determina o seguinte:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão em cada concurso seletivo para in-

gresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. [...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência¹⁸, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Tal projeto foi aprovado entre os anos de 2005 e 2006 nas três comissões a ele submetidas, a saber: Comissão de Educação e Cultura (CEC), Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) e Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Mesmo recebendo aprovação por unanimidade em várias plenárias das comissões avaliadoras, a chamada Lei de Cotas recebeu duras críticas por parte da população, sobretudo de alguns intelectuais e de parte de membros dos movimentos sociais. O manifesto que obteve maior repercussão e que tinha por objetivo solicitar aos parlamentares a rejeição das propostas de reserva de cotas para negros e indígenas nas instituições federais foi entregue ao Congresso Nacional no dia 30 de junho de 2006 e se intitulou *Todos têm direitos iguais na República democrática*. O documento defendia seus posicionamentos com base na defesa do princípio da igualdade política e jurídica que todo cidadão brasileiro possui. Apresentando-se contra qualquer lei de cotas, como também em refutação ao Estatuto da Igualdade Racial, o manifesto propunha

¹⁸ A configuração do texto jurídico que inclui as pessoas com deficiência nos termos da chamada “lei de cotas” foi dada pela Lei de nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

que era inadequado o estabelecimento de políticas orientadas por questões raciais, uma vez que estas podem, inclusive, tomar o caminho inverso e promover uma maior segregação social:¹⁹

A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos “raciais” estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância (CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL, 2006, p. 1).

Apresentando-se contrariamente a toda e qualquer forma de discriminação, o manifesto conclui afirmando que o principal caminho a ser seguido para a superação das desigualdades e da exclusão social é com a “construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos” (CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL, 2006, p. 1).

O manifesto *Todos têm direitos iguais na República democrática* foi entregue contando com 114 assinaturas que em sua maioria apresentava intelectuais e professores universitários, tais como os conhecidos Peter Fry e Ronaldo Vainfas, representantes de diversos movimentos sociais e artistas de diferentes vertentes, como o cantor e compositor Caetano Veloso, o poeta Ferreira Gullar e o diretor e cineasta Moacyr Góes.²⁰

¹⁹ O Estatuto da Igualdade Racial foi instituído em 20 de julho de 2010 por intermédio da Lei de nº 12.288. Composto por 64 artigos, o texto abrange diversas áreas, tais como cultura, esporte, saúde, moradia, religião, comunicação etc. na tentativa de garantir os direitos de negras e negros no Brasil ao longo dos diversos aspectos sociais.

²⁰ Além desses, outros intelectuais e/ou professores universitários que atuam ou possuem formação na área das Ciências Humanas e assinaram o manifesto: Celia Maria Marinho de Azevedo – Historiadora; Gilberto Velho – Professor titular e decano do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro da Academia Brasileira de Ciências; José Roberto Pinto de Góes – Professor de História da UERJ; Lília K. Moritz Schwarcz – Professora Titular de Antropologia da USP; Manolo Florentino – Professor de história, IFCS/UFRJ; Maria Sylvia de Carvalho Franco – Professora Titular de Filosofia (Unicamp); e Yvonne Maggie – Professora titular de antropologia IFCS/UFRJ. Para essa listagem, utilizamos os nomes e as titulações assim como foram inseridas no próprio manifesto. É importante mencionar que alguns desses signatários reviram seus posi-

Em resposta, foi redigido o *Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*, datado em três de julho de 2006 e entregue aos presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Esse segundo manifesto recupera a imobilização do Estado diante dos problemas raciais brasileiros e marcou o início da história republicana. Se fundamenta a partir dos instrumentos jurídicos internacionais que foram elaborados com a participação do Brasil, reiterando a relevância da implementação das políticas públicas que buscam a promoção da igualdade racial. Nesse caso, são citados especialmente os acordos estabelecidos na Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e o Plano de Durban, resultado da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

O manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial contou com a assinatura de 390 pessoas e/ou instituições.²¹ Trazendo uma variedade de grupos e instituições envolvidas, merece

cionamentos em anos posteriores e passaram a concordar com a política de reservas voltadas para as cotas raciais.

²¹ No caso de outros intelectuais e/ou professores universitários que atuam ou possuem formação na área das Ciências Humanas e assinaram o manifesto a favor da Lei de Cotas, podemos citar: Amílcar Araujo Pereira - Doutorando em História da Universidade Federal Fluminense (UFF); Adriana Pereira Campos - Professora de História da UFES, Doutora em História Social; Daniel Aarão Reis - Professor Titular de História Contemporânea, Universidade Federal Fluminense; Hebe Mattos - Professora Titular de História do Brasil, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense; João José Reis - Professor Titular de História da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Kabengele Munanga - Professor Titular de Antropologia da USP; Maria Nilza da Silva - Professora de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Martha Abreu - Professora de História da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora 1-d do CNPq; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Professora de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Rachel Soihet - Professora do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF); Reginaldo Prandi Professor Titular de Sociologia da USP; Robert Slenes - Professor de História da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp; Sidney Chalhoub - Professor Titular de História do Brasil da Unicamp; Sílvia Hunold Lara - Professora de História na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Sueli Carneiro - Doutora em Educação pela USP. Para essa listagem, utilizamos os nomes e as titulações assim como foram inseridas no próprio manifesto. Outra informação que merece destaque é que em trabalho publicado no ano de 2008, Alexandre do Nascimento aponta o quantitativo de 582 assinaturas, entretanto, o documento que obtivemos acesso apresenta o total de 390.

destaque a repercussão que tais manifestos tiveram na mídia, o que nos ajuda a compreender a complexidade que é tratar das políticas de ação afirmativa e que buscam uma reparação social.

A professora titular de antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Yvonne Maggie, que também assinou o primeiro manifesto, é uma importante defensora dessas políticas universalistas que fundamentam o documento que é contra o PL 73/1999. Em artigo publicado em 2008, quando se referiu ao debate proposto por tais manifestos, afirmou que “um grupo de intelectuais, artistas e lideranças de movimentos negros decidiu escrever uma Carta Pública ao Congresso Nacional e nela reafirmar os princípios universalistas que devem reger a vida em sociedade” (2008, p. 908).

A declaração de que o movimento negro participou da elaboração desse manifesto repercutiu em periódicos de grande circulação do país. O jornal *Folha de São Paulo*, por exemplo, em sua edição de 30 de julho, apresentou a notícia da entrega do documento ao Congresso Nacional com a seguinte manchete assinada pela sucursal de Brasília: “Movimento negro é contra cotas no ensino” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2006, p. C3).²² Entretanto, quando observamos atentamente ao quadro das assinaturas do manifesto, pode-se perceber claramente que a representação do movimento negro naquele documento é bastante modesta. O levantamento realizado por nós aponta que dos 114 nomes que assinam o manifesto contra a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial apenas 4 se referem a grupos ou instituições que possuem como pauta fundante de suas demandas a questão negra no Brasil, é o caso do Movimento Macaense Culturas Negras (MOMACUNE), da Associação Cultural Afro-Brasileira “Ibó de Zambi”, da AFROSOL-LUX – Promotora de Soluções em Economia Solidária e do Conselho Comunidade Negra Bauru, de São

²² Sobre o papel do jornal *Folha de S. Paulo* nas discussões sobre as ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro, ver: FERREIRA, Nara Torrecilha. Ações afirmativas raciais e a atuação do jornal *Folha de S. Paulo*. *Cadernos de Pesquisas*, vol. 49, nº 171, São Paulo. Jan. / Mar. 2019. p. 110-128.

Paulo. Traduzindo em números percentuais, equivale à quantidade de 3,5% do total de assinaturas, ou seja, um índice baixo para ser acrescentado entre os principais responsáveis pelo documento.

Por outro lado, dos 390 nomes que assinam o manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, 56 se referem a pessoas e/ou instituições que diretamente trabalham ou discutem a situação da população negra no Brasil. Em termos percentuais, a representatividade abarca a casa dos 15%, praticamente o quádruplo se comparado ao número apresentado no primeiro manifesto.

A *Folha de São Paulo* não noticiou a entrega do segundo manifesto. Ao invés disso, no dia 5 de julho (um dia após a entrega do manifesto aos presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal), publicou-se um editorial combatendo a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial. Nas palavras do periódico, ambos os projetos “apresentam desequilíbrios estruturais e põem em risco fundamentos conquistados com dificuldade, ao longo do tempo, pela democracia brasileira. O que está em xeque é o princípio da igualdade de todos perante a lei”. Além disso, segue apontando que a reserva de vagas para negros e indígenas é uma verdadeira ameaça à educação universitária, já que “o mérito acadêmico perde espaço, e a duplicidade de critérios estimula o recrudescimento do racismo nos bancos escolares” (FOLHA DE SÃO PAULO, 05/07/2006, p. A2).

O argumento de que a adoção das cotas prejudicaria o nível da educação universitária desconsidera que os alunos que buscam por tais vagas passam pelo mesmo processo seletivo que os alunos que buscam as vagas gerais e, assim, são avaliados como qualquer outro candidato. Além disso, sabe-se também que a relação entre classificação no momento de aprovação e rendimento acadêmico ao longo de um curso superior não é automatizado de forma direta.²³

²³ É o que aponta, por exemplo, o estudo desenvolvido por Claudete Cardoso publicado em 2008 e que teve como recorte os índices sobre o rendimento acadêmico e também de evasão dos alunos da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa apontou que, dentre outras coisas, “o rendimento acadêmico dos cotistas é em geral igual ao rendimento dos não-cotistas; ora menor, ora maior, mas sem nenhuma tendência clara” (p. 95). Além disso, com relação a

Quando o Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado no ano de 2010 no Senado Federal, novamente o jornal *Folha de São Paulo* serviu de veículo para que as ideias defendidas pelos que são contra as cotas raciais pudessem ser difundidas. Em matéria assinada pela já citada Yvonne Maggie, o jornal do dia 8 de julho publicou o seguinte artigo de opinião: *Uma lei para dividir a nação*. Nele, além de reforçar os princípios que estiveram presentes nas matérias mencionadas anteriormente e que dizem respeito aos supostos perigos que uma política de reserva de vagas pudesse trazer, Maggie faz um apelo ao então Presidente da República:

Se o presidente Lula sancionar esse estatuto, gravará seu nome na história como aquele que dividiu o povo em raças e etnias. Não serão mais brasileiros ou trabalhadores lutando por direitos iguais, serão negros e brancos, afrodescendentes e eurodescendentes lutando entre si por direitos desiguais. [...] O presidente Lula não deve sancionar esta lei. Deve, sim, ouvir o coração da grande maioria dos brasileiros, que repudia a separação oficial em “raças” ou “etnias” e quer ficar unida na luta contra desigualdades, injustiças e racismo (FOLHA DE SÃO PAULO, 08/07/2010, p. A3).

A maneira que o discurso é colocado finda conferindo a esse processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial um marco de responsabilidade de promoção à divisão étnico-racial no Brasil e, além disso, desconsidera todo o histórico de lutas que foram traçadas pelos movimentos sociais em busca de equidade e melhores condições de vida. O “coração da grande maioria dos brasileiros”, conforme Yvonne Maggie, que repudia as políticas de cotas e outras que almejam contribuir com a ascensão social do negro no Brasil não é a mesma que tenta derrubar o entulho autoritário deixado pela ditadura e que ratificou séculos de escravidão e opressão sofrida pelos africanos e afrodescendentes.

hipótese de que os alunos do sistema de cotas evadem em maior proporção que os alunos do sistema universal, “os resultados encontrados levam à negação dessa hipótese, os cotistas se evadem em menores proporções” (p. 111).

O princípio universalista de busca por superação das desigualdades defendido por esse tipo de pensamento faz parte de uma decisão política que prefere observar a complexidade que é a questão racial do Brasil por um viés elitista e conservador, por isso, a demanda vinda dos movimentos sociais, e em nosso caso de grande parte do Movimento Negro, como também dos acordos internacionais, é de que tais ações afirmativas sejam fundamentalmente equitativas, uma vez que a equidade supõe critérios de igualdade bastante exigentes. O presente trabalho entende equidade como modelo de gestão pública que além de exigir que se leve em conta não apenas o contexto social e histórico, mas também as necessidades particulares de certos grupos, “é um princípio que anima a ação política das sociedades democráticas desejosas de reduzir”, através de programas específicos, “as disparidades socioeconômicas que atingem, de forma desigual, certos grupos culturais ou comunidades étnicas” (D’ADESKY, 2009, p. 233). Trata-se de um ideal que não se opõe à igualdade, mas supõe a busca por critérios mais exigentes para com as especificidades necessárias. No caso do Brasil, nos primeiros anos do século XXI, as importantes ferramentas utilizadas pelo governo federal na tentativa de instalação desse princípio ao longo das políticas públicas, além da sanção de legislações como a própria Lei de nº 10.639/03 e da chamada Lei de Cotas, trataram-se também da criação e de como funcionaram as secretarias especializadas em elaborar e implantar ações voltadas para a superação das desigualdades nos mais variados âmbitos. É sobre esses elementos que nos debruçaremos no tópico seguir.

CRIAÇÃO, FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA SEPPIR E DA SECADI DIANTE DO PROJETO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA BRASILEIRO

Ao discutira respeito da relação entre espaço e poder, Jacques d’Adesky aponta que o cenário que se manifesta principalmente

no acesso diferenciado dos negros aos diversos espaços existentes na sociedade, bem como na invisibilidade das representações que são registradas em monumentos, estátuas, fontes ornamentais e bustos, situados em locais públicos, por exemplo, tem gerado uma alienação que corrobora com uma desterritorialidade dos negros (D'ADESKY, 2009). Entendemos que essa desterritorialização não necessariamente significa uma anulação total dos espaços de atuação do povo negro nas diversas esferas da vida pública, mas sim que esse processo é capaz de fazer com que, de certa forma, exista um estranhamento por parte dos grupos que historicamente estiveram à frente do gerenciamento da máquina pública ao se depararem com sujeitos tidos como marginalizados atuando nos mesmos locais e instituições em pé de igualdade. Nesse sentido, tratar das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil ao longo da primeira década do século XXI e não se referir ao trabalho desenvolvido pela SECADI e pela SEPPPIR é negar dois veículos fundamentais na articulação entre o que é proposto pelos movimentos sociais e o que é realizado pelo Estado brasileiro, e que também significou uma configuração governamental que buscou, em certa medida, quebras de paradigmas impostos por essa alienação desterritorializante apontada por d'Adesky.

Criada por meio da medida provisória nº 111, no dia 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) tem por missão: realizar o acompanhamento e coordenação das políticas de diferentes ministérios e de outros órgãos do Governo Federal que tratam da promoção da igualdade racial; “articular, promover e acompanhara execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais”; e ainda, “acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo” (BRASIL, 2004, p. 5).²⁴ Trata-se, assim, de

²⁴ Essa medida provisória foi convertida na Lei de nº 10.678 no dia 23 de maio de 2003.

uma secretaria que, de maneira geral, tem como prioridade a atuação nos seguintes eixos: a) política para remanescentes de quilombos; b) desenvolvimento, trabalho e geração de renda; c) educação e cidadania; d) diversidade cultural e combate à intolerância religiosa; e) saúde e qualidade de vida; f) capacitação de gestores públicos e agentes sociais; e g) políticas de relações internacionais.²⁵

O seguinte trecho retirado do discurso de Leci Brandão, integrante do Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial (CNPiR), na cerimônia de abertura da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR), além de exaltar a importância da SEPPiR, expõe essa característica de trabalho em diferentes frentes que são executadas pela secretaria ao longo de suas ações:

É a primeira vez que na história do Brasil que um governo cria uma Secretaria voltada para as questões raciais e não podemos esquecer que esta ação é resultado da luta do movimento negro.

A importância da Seppir é ainda maior na medida em que compõe um Conselho também com representação dos povos indígenas, caboclos, ciganos, judeus, árabes e palestinos.

Todos juntos na construção de mecanismos de combate à discriminação racial e étnica e na luta pela dignidade de vida das cidadãs e cidadãos brasileiros.

Por essa razão, entendo que esta Secretaria não pode nem dever perder o status de ministério, caso contrário, será um grande retrocesso (BRANDÃO, 2005).

O Conselho que é mencionado no segundo parágrafo da citação é o mesmo que Leci Brandão integrou (o CNPiR), regulamentado no dia 20 de novembro de 2003 pelo decreto de nº 4.885. É um órgão colegiado de caráter consultivo, cuja finalidade é propor as políticas de promoção da igualdade racial em âmbito nacional para os diversos segmentos étnicos que compõem o Brasil, combatendo

²⁵ A SEPPiR foi uma das principais articuladoras na discussão e divulgação ao longo do processo de aprovação da chamada Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, mencionados no tópico anterior.

a intolerância, o preconceito e a discriminação racial no intuito de reduzir as desigualdades raciais nos aspectos econômico, financeiro, social, político e cultural.

A variedade de grupos e instituições representadas no corpo do CNPIR é um dos principais meios pelo qual se pode perceber que esse é um dos pilares das ações da SEPIR no estabelecimento do diálogo com a sociedade civil organizada. O relatório de gestão do ano de 2004 aponta, por exemplo, o quantitativo de 17 órgãos federais e 20 entidades sociais na composição do Conselho.²⁶ Passando por grupos vinculados ao movimento negro, de pesquisadores, de mulheres, religiosos, de grupos que discutem políticas voltadas para palestinos e israelenses, de ciganos, dentre outros segmentos sociais, o Conselho conta ainda com representantes com notório saber sobre a temática das relações étnico-raciais, que trazem contribuições para as discussões e também apontam caminhos possíveis que as diretrizes tomadas pelo poder público podem seguir.²⁷

²⁶ Em 2004, faziam parte dos integrantes representativos da sociedade civil os seguintes grupos: Agentes de Pastorais Negros (APN); Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras; Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG); Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); Associação Brasileira de Rádio e Televisão (ABERT); Associação de Preservação da Cultura Cigana (APRECI); Associação Nacional dos Coletivos de Empresários Afro-Brasileiros (ANCEABRA); Confederação Árabe Palestina do Brasil (COPAL); Confederação Israelita do Brasil (CONIB); Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Congresso Nacional Afro-Brasileiro (CNAB); Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN); Coordenação Nacional de Quilombos (CONAQ); Federação Nacional dos Trabalhadores Domésticos (FENATRAD); Fórum Nacional de Mulheres Negras; Instituto Ethos; Instituto Nacional de Tradição e Cultura Afro-Brasileira (INTERCAB); Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR); União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) e WARÁ – Instituto Indígena Brasileiro. Para o caso dos organismos do Governo Federal, eram tais pastas: Casa Civil; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Cultura; Ministério da Educação; Ministério da Integração Nacional; Ministério da Justiça; Ministério da Saúde; Ministério das Cidades; Ministério das Relações Exteriores; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério do Meio Ambiente; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério do Trabalho e Emprego; Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres.

²⁷ Para o referido ano de 2004, tínhamos as figuras do antropólogo e professor Kabengele Munanga, do poeta e militante do Movimento Negro Oliveira Silveira e da cantora, atriz e política brasileira Leci Brandão como representantes de notório saber atuando no CNPIR.

Dentro da multiplicidade de questões debatidas pela SEPPIR e, paralelamente, pelo CNPIR, a atuação de tais organizações na área da educação para as relações étnico-raciais tem demonstrado que a dimensão do espaço escolar envolvido em tal projeto de elaboração de políticas públicas engloba as discussões postas na introdução do presente trabalho.

A ampliação universitária ocorrida no território brasileiro, notadamente no início dos anos 2000, se deu principalmente pela grande expansão das universidades em todas as regiões do país e pelo aumento sistemático de vagas destinadas aos grupos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, via cotas sociais e raciais, o que permitiu com que cada vez mais, por exemplo, o ingresso de negros na academia se fizesse presente.

Com relação à escola, esse processo de universalização e da solicitação de novas demandas é mais antigo e pode ser visualizado se pensarmos na Lei de nº 10.639/03, elemento central em nosso trabalho, uma vez que foi por meio desse dispositivo que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica pôde ser efetivada.

Essa determinação – uma das maiores conquistas dentre um conjunto de demandas sociais que foram apresentadas pelos movimentos negros do Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX, momento no qual se intensificaram as mobilizações em prol do combate à discriminação racial e de meios para valorização da população afro-brasileira – exigiu alteração nas práticas e nos princípios pelos quais as abordagens educacionais estavam estabelecidas. Além disso, ocasionou alterações em outras instituições, como as próprias universidades e faculdades espalhadas por todo o Brasil. Estas, responsáveis pela formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, tiveram que se mobilizar no intuito de atender essa nova demanda, o que gerou, por exemplo, a criação de disciplinas específicas para a história e cultura da África e dos

afro-brasileiros, bem como a proliferação de projetos de extensão, eventos, minicursos e oficinas com a temática afro-brasileira e direcionada para alunos da graduação e professores da rede básica.

A listagem realizada anteriormente a respeito dos integrantes que representam a sociedade civil ajuda a ter uma dimensão da diversidade de grupos e sujeitos envolvidos com as ações do CNPIR e, conseqüentemente, com a elaboração das políticas voltadas para as questões étnico-raciais.²⁸ Se trata de uma configuração de gestão pública que tem como objetivo dar voz aos diversos cidadãos que fazem parte da sociedade brasileira e ouvir o que eles têm a dizer, ou seja, é pensar de forma coletiva a pluralidade de demandas e, na medida do possível, pensar em maneiras de resolução das problemáticas envolvidas. Nesse contexto, a SECADI também se tornou uma peça fundamental na intermediação entre o que é advindo dos movimentos sociais organizados e o que chega nas esferas federais da administração pública.

Buscando fazer frente ao desafio de garantir a todos os cidadãos brasileiros o exercício do direito à educação, o governo federal criou no dia 28 de julho de 2004, por intermédio do Decreto de nº 5.159, que reestruturou a pasta do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cujas atribuições eram as seguintes:²⁹

I – planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de políticas voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental, educação do campo e educação em áreas remanescentes de quilombos;

II – planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, o desenvolvimento de programas e ações que contribuam para a diminuição das desigualdades em educação e o aprimoramento da qualidade educacional;

²⁸ Ver nota de rodapé número 25.

²⁹ Parte dessa reestruturação advinda do Decreto de nº 5.159/04 se refere, por exemplo, às transformações da Secretaria de Educação Fundamental e Infantil em Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica em Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

- III – propor e incentivar ações de apoio educacional para crianças e adolescentes em situações de discriminação e vulnerabilidade social;
- IV – assegurar o acesso aos programas de alfabetização e o direito à continuidade de estudos a todo cidadão excluído do sistema educacional, com especial atenção àqueles que jamais tiveram iniciação escolar;
- V – subsidiar a formulação de programas para inclusão educacional e para alfabetização e educação de jovens e adultos, bem como a definição de estratégias e diretrizes técnico-pedagógicas a serem adotadas;
- VI – articular-se com os sistemas de ensino e comunidades indígenas na oferta de educação escolar específica e intercultural, respeitadas as diversidades, de forma a valorizar suas identidades étnicas, línguas e tecnologias, garantindo o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional;
- VII – apoiar os sistemas de ensino na implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo;
- VIII – apoiar ações de educação nas comunidades remanescentes de quilombos, respeitadas suas especificidades;
- IX – elaborar, difundir e apoiar diretrizes, programas e ações de educação ambiental nos sistemas de ensino, com vistas a fortalecer a transversalidade do tema e seu impacto;
- X – propor e coordenar ações de cooperação técnica com os diversos sistemas de ensino, visando o efetivo desenvolvimento das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio-educacionais; e
- XI – propor, apoiar, articular e definir critérios para parcerias com organizações governamentais e não-governamentais, visando fortalecer o desenvolvimento de ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio-educacionais (BRASIL, 2004).

Com uma agenda de atuação voltada totalmente para o campo da educação, a SECADI direcionou ações e programas para as áreas da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e em Direitos Humanos. Tais características fizeram com que sua composição de gestão envolvesse

um número inferior de pessoas se comparado ao total que a SEPPIR inclui. Se, por um lado, a SECADI contava com a média de vinte funcionários, entre secretários, chefes de gabinete, assessores, diretores e coordenadores, por outro, a SEPPIR contava com mais de sessenta integrantes envolvidos com os mais variados projetos e áreas.

Ao apontar que a memória é a responsável por tornar o passado significativo e peça essencial na orientação cultural da vida presente, Jörn Rüsen ressalta que um dos desafios desse processo de orientação futura que envolve a reflexão entre memória e história é o fardo pesado de experiências históricas negativas. Nas palavras dele, “esse fardo empurra o processo de construção de identidade para o confronto e produz um abismo entre um passado horripilante e um futuro que pretende ser o contrário desse passado” (RÜSEN, 2009, p. 164).

Para o caso brasileiro, que possui como uma das experiências históricas negativas de destaque a escravidão, o confronto que envolve a reparação resultante de tal experiência não diz respeito a uma atenuação do que já passou, mas sim de uma ressignificação da identidade negra, que foi historicamente construída com base no preconceito e na discriminação. Nesse sentido, na tentativa de diminuir esse abismo que existe entre o passado e um futuro que pretende ser o oposto desse passado, a educação possui uma funcionalidade central de formação dos cidadãos.

O caso apresentado no tópico anterior, e que se refere à disputa em torno das cotas raciais, é bastante elucidativo sobre como essas disputas são travadas. Elas acontecem, sobretudo, no campo das ideias – em que se discute, por exemplo, quais conceitos estão envolvidos e como eles devem ser aplicados – como também, e não menos importante, no interior das próprias articulações que são necessárias ao entendimento de como as políticas públicas são aprovadas e implantadas na sociedade, ou seja, quais são os trâmites necessários para sua aprovação.

De acordo com Mário Theodoro, desde meados da década de 1990 que a problemática racial vem ganhando um progressivo reconhecimento na esfera federal do governo. Entretanto, “foi em 2003, com a criação da Seppir, com status de ministério e ligada à Presidência da República, que esse processo ganhou mais densidade” (p. 169-170). Esse status de ministério e certa independência financeira na gestão dos recursos destinados às políticas voltadas para a promoção de uma educação antirracista é um dos grandes diferenciais entre os modelos de administração apresentados por FCH, ao que foi desenvolvido por Lula e continuado por Dilma em seu primeiro mandato.

Se, por um lado, assim como nos aponta Sales Augusto dos Santos ao fazer um balanço sobre a atuação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), “sem recursos próprios, com um corpo técnico insuficiente para a realização de todas as suas funções e com infraestrutura inadequada, o GTI ficou aquém das possibilidades inicialmente delineadas” (p. 53). Por outro, tanto a SEPPIR quanto a SECADI gozavam de um contingente significativo de recursos humanos e financeiros para realizar suas ações, o que simbolizava uma significativa autonomia dos membros de tais secretarias, muitos deles provenientes do Movimento Negro.³⁰

Trazer para a discussão tais acontecimentos, além de contribuir com a contextualização do período estudado na presente pesquisa, fornece elementos que também auxiliam na assimilação que envolve a definição de espaço escolar. Retomando a conceituação proposta por Margarida Dias, o espaço escolar se refere tanto ao “conjunto das relações construídas entre espaço físico das institui-

³⁰ Essa afirmação de que as secretarias mencionadas dispunham de um significativo número orçamentário e de recursos humanos só pode ser realizada unicamente quando se compara com o funcionamento do GTI, criado em XXX. Por outro lado, em âmbito nacional, assim como veremos no capítulo seguinte, as verbas que tanto a SEPPIR quanto a SECADI possuíam eram insuficientes para dar conta de uma mudança profunda na realidade do país com relação às políticas educacionais de cunho antirracistas.

ções de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores, etc.” quanto aos “resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento etc.” (2013, p. 235). Desse modo, ao tratar de como as políticas públicas voltadas para a discussão étnico-racial e de como leis que objetivam implantar uma educação antirracista foram elaboradas, fez-se necessário fundamentalmente atentar para o papel de destaque que os sujeitos e grupos que compõem o Movimento Negro tiveram no interior da máquina pública e o que foi realizado na tentativa de que se cumprisse o que foi estabelecido pela Lei de nº 10.639/03.

2

MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO BRASILEIRO: ARTICULAÇÕES, DIÁLOGOS E DISSONÂNCIAS NA REALIZAÇÃO DE EVENTOS NACIONAIS E NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Buscamos neste capítulo responder as seguintes questões: de que maneira as problemáticas que dizem respeito a livros e materiais didáticos aparecem e são postas em tal documentação? Existe uma proposta de configuração ou forma de apresentação dos assuntos relacionados à história e cultura da África e dos afro-brasileiros para a Educação Básica em tais materiais? É possível observar algum tipo de articulação entre diferentes secretarias governamentais interessadas nas questões étnico-raciais na qualidade do material didático avaliado e comprado pelo Estado brasileiro? De que forma essa possível articulação se realizou? Como aconteceram os embates e negociações que foram estabelecidos entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro quando tratam dos direitos e princípios que envolvem o ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros?

Para isso, analisaremos as seguintes fontes: a documentação produzida pelo Movimento Negro em parceria com outros grupos da sociedade civil, tais como professores, gestores, membros

do Congresso Nacional, dentre outros setores, no evento de maior dimensão nacional destinado a tratar das políticas públicas relativas às questões étnico-raciais no Brasil, a Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), a partir das edições realizadas nos anos de 2005, 2009 e 2013; os documentos produzidos exclusivamente pelos movimentos sociais e que foram entregues de forma direta à Presidência da República, especificamente a Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, bem como a Marcha Zumbi +10, realizadas em Brasília/DF, respectivamente nos anos de 1995 e 2005; e por fim, os relatórios de gestão disponíveis no site do governo federal da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).¹

A MARCHA ZUMBI DOS PALMARES E A MARCHA ZUMBI +10

A Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida reuniu cerca de 30 mil pessoas na cidade de Brasília-DF em 20 de novembro do ano de 1995 e contou com delegações de 20 estados do país.² A iniciativa da realização dessa marcha partiu do Movimento Negro, em especial da atuação de um de seus principais representantes, Edson Cardoso, que, na época, militava no MNU.³ Em depoimento, o ativista Amauri Mendes Pereira

¹ Conseguimos ter acesso aos relatórios da SEPPPIR dos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2010 e 2014. No caso dos relatórios da SECADI, encontramos dos anos de 2004, 2006, 2010 e 2011.

² Buscando facilitar a fluidez da leitura do texto, também chamaremos o referido evento unicamente como *Marcha Zumbi*, que será diferenciada em seguida com relação à *Marcha Zumbi +10*.

³ Edson Lopes Cardoso (1949) possui graduação em Letras, mestrado na área da comunicação e doutorado em Educação. No Movimento Negro, atuou de 1981 a 1995 no MNU e no ano de 1984 foi fundador da Comissão do Negro do Partido dos Trabalhadores (PT) na capital federal. Fundador do jornal *Írohin* em 1995, Edson Cardoso também apresenta em sua trajetória a participação em ações no Congresso Nacional, como por exemplo, quando atuou como chefe de gabinete do então deputado Florestan Fernandes (PT-SP) entre 1992 e

comenta sobre a importância de Edson Cardoso na realização da marcha e de como essa foi uma proposta que, inicialmente, não obteve tanta adesão do Movimento Negro de modo geral no momento de gestação da ideia⁴:

A Marcha Zumbi dos Palmares não era o meu projeto em 1995, não era. Não foi o projeto da Coordenação de Entidades Negras, a Conen. O campeão dessa marcha foi o Edson Cardoso, de Brasília. O Edson havia sido, acho que ainda era na época, um dos caras mais fortes no MNU, e um cara de uma visão muito ampla. [...] Então o Edson é um camarada com um pensamento muito refinado e politicamente muito apaixonado: “Vamos fazer, vamos realizar!...” Ele era uma liderança no MNU, tinha uma instituição forte e conseguiu fazer aquilo que todos queriam, que era tentar unir todo mundo” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 346-347).

Flavia Rios aponta que esse evento acena para a consolidação de um novo elemento, se comparado às marchas realizadas nos anos anteriores. Para ela, acontece que a partir dessa marcha realizada em 1995, “o apoio ao movimento negro parece ter crescido e se tornado mais explícito, composto por alianças diversas”, como por exemplo, “organizações de comunidades rurais, associações de trabalhadores, sindicatos e movimentos populares”. Elementos que se tornaram evidentes principalmente pela presença das bandeiras partidárias, das faixas de organizações sindicais e dos *banners* que compuseram a passeata (RIOS, 2012, p. 57). Ou seja, a união apontada no depoimento de Amauri é um dos elementos centrais que caracterizam a Marcha Zumbi realizada em 1995 e sua relevância no debate sobre o combate ao racismo no Brasil.

1995 e de Bem-Hur Ferreira (PT-MS) entre 1999-2000 e 2002-2003.

⁴ Amauri Mendes Pereira (1951) é formado em Educação Física e doutor em Ciências Sociais pela UERJ. É um ativista que possui vasta experiência na luta contra o racismo no Brasil e foi um dos principais articuladores na formação do Movimento Negro contemporâneo. Como exemplos de atuação, podemos citar a fundação, em 1974, da Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba); a participação da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 e a direção do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras nos primeiros anos da década de 1980 e em parte da década de 1990 (1992-1996), quando foi eleito presidente da entidade.

Esse ato também ficou conhecido como a Marcha do Tricentenário da Morte de Zumbi, em memória ao último líder do maior quilombo que o Brasil já teve (Quilombo dos Palmares) e que, assim como apontamos no capítulo anterior, obteve o reconhecimento do Estado pela sua luta contra a escravidão e obteve, já nesse evento, a confirmação de que o seu nome seria inscrito no “Livro de Heróis da Pátria”, fato que aconteceu um ano depois, no dia 21 de março de 1997. Por isso, a escolha do dia 20 de novembro não foi uma opção aleatória tampouco sem significados.

O Artigo 26-A da LDB, acrescentado por intermédio da Lei de nº 10.639/03, marcou além da obrigatoriedade do estudo da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, a oficialização do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Uma conquista que surgiu no interior do Movimento Negro ainda no início da década de 1970, precisamente no ano de 1971 pelo Grupo Palmares, fundado no mesmo ano e que teve como principal liderança o fundador Oliveira Silveira. Trata-se de uma disputa pela memória da abolição brasileira, que prefere valorizar a resistência, tendo como representante a figura de Zumbi dos Palmares, em contraposição à imagem da princesa Isabel, uma branca que teria, com toda sua benevolência, redimido todos os escravizados em solo brasileiro.

Nesse sentido, faz-se compreender o motivo da organização da Marcha Zumbi – por meio de Edson Cardoso – ter sempre defendido a manutenção da realização da manifestação nessa data simbólica, mesmo que tenha sido em meio de semana, fato que para Edson significava um obstáculo inicial a outras organizações que se somaram ao ato realizado em 1995. Ainda assim, foi aprovado em plenária que a manifestação teria que ser realmente no dia 20. Sobre esse acontecimento, Edson declarou:

Eu fiz três intervenções na plenária por conta dessa data. Tive que usar até uma argumentação do tipo: “Tancredo não morreu no dia 21 de abril, mas a morte foi anunciada no dia 21 de abril por

causa da data de Brasília, por causa da data de Tiradentes. Data tem importância. Se nós construímos o 20 de novembro e agora que vamos fazer uma manifestação de massa, eu não vou fazer no 20 de novembro? Tem que fazer no 20 de novembro”. Caía no meio da semana. Eles não queriam, porque estavam armando um seminário internacional em São Paulo. Só eu fiz três intervenções. Votamos, e o 20 de novembro ganhou (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 338).

Além de apontar para o fato de que o posicionamento tomado pelo Movimento Negro com relação à marcha ter sido resultado, em princípio, das disputas que aconteciam dentro do próprio movimento, o depoimento de Edson Cardoso também desnatura a ideia de que a unificação dos movimentos sociais e das entidades partidárias e sindicais tenha acontecido sem disputas. Para se ter uma ideia, ainda tratando sobre a escolha da data, por exemplo, Edson aponta na mesma passagem citada anteriormente que na plenária era necessário também brigar com “a turma do PT” e a “turma da CUT”, que não queriam a marcha no dia 20 de novembro.

Mesmo com essas divergências, o contexto político contribuiu para que a adesão, principalmente do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na realização da marcha acontecesse. Ainda de acordo com Edson Cardoso, eles estavam principalmente pensando em uma oposição ao Fernando Henrique Cardoso, tanto que na época “já havia boatos de gente que ia gritar na Marcha ‘Fora FHC!’” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 339).

Sales dos Santos (2014) nos aponta que um dos principais destaques dessa mobilização pode ser observado a partir da recepção de lideranças do Movimento Negro pelo chefe de Estado brasileiro da época. E, de fato, esse é um dos grandes trunfos da manifestação, uma vez que até então na história do Brasil, haviam sido pouquíssimas as vezes que o Congresso Nacional abria suas portas para homenagear e ouvir a população negra.⁵ Na oportunidade, Fernando

⁵ A primeira vez que aconteceu um encontro entre um chefe de Estado brasileiro e uma liderança do Movimento Negro foi em 1933. Na oportunidade, se encontraram no Palácio Rio

Henrique recebeu em mãos o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, documento analisado mais à frente e que sugeria quais estratégias o Estado brasileiro deveria promover a caminho da elaboração e aplicação de políticas públicas voltadas para o povo negro no país e, conseqüentemente, na busca pela superação do racismo no Brasil.

Já em 2005, houve dificuldades de articulação no interior do Movimento Negro, que pretendia realizar uma marcha que, além de rememorar a realizada dez anos anteriores, exigisse do Estado ações que buscassem a efetivação de políticas públicas como a própria Lei nº 10.639/03. As divergências sobre como o governo brasileiro teria ou não dado passos concretos no combate às desigualdades sociais enfrentadas pelo povo negro provocaram um racha dentro do movimento, ao ponto de acontecer duas manifestações com a mesma nomenclatura, a II Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, igualmente conhecida como Marcha Zumbi +10, em alusão direta à Marcha Zumbi, ocorrida em 1995.

A primeira marcha foi realizada no dia 16 de novembro de 2005 e contou com a participação de aproximadamente oito mil pessoas. Convocada por um conjunto de organizações do Movimento Negro e, em especial, graças aos esforços das articulações promovidas pelo jornal *Ìrohìn* e pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, atribui-se a essa manifestação um caráter autônomo em relação ao governo e a partidos políticos. Por outro lado, devido à segunda marcha – realizada no dia 22 de novembro – possuir como principais agentes construtores alguns setores do Movimento Negro que são ligados particularmente ao Partido dos Trabalhadores e aos sindicatos, de maneira geral, acusa-se essa segunda manifestação de não possuir a legitimidade que a primeira possui.⁶

Negro, em Petrópolis, o ex-presidente Getúlio Vargas e um dos principais líderes da Frente Negra Brasileira, Isaltino Veiga dos Santos. Para saber mais, ver: CUNHA, Olívia Maria Gomes da. 1933: um ano em que fizemos contatos. *Revista USP*? São Paulo, nº 28, dez./jan./fev. 1995-1996, p. 142-163.

⁶ No ano de 2006, José da Silva, Sales Augusto dos Santos, Rosana Heringer e Osmundo

A fala de Fátima Oliveira, que na época atuava como secretária da Rede Feminista de Saúde, em uma entrevista concebida à jornalista Jamile Chequer – representante do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) –, elucida bem esse panorama conflituoso. Em setembro de 2005, ao ser perguntada sobre a Marcha Zumbi +10, que na época estava programada para acontecer no dia 16 de novembro, Fátima denotou que

A ideia da Marcha Zumbi +10 tem recebido a solidariedade de personalidades antirracistas e outros movimentos sociais libertários. A Marcha é política, mas não deve ser partidarizada. Não é um ato contra o governo, mas tem como princípio não ser governista, portanto temos o direito e o dever de, em sua preparação, proceder a uma análise cuidadosa da conjuntura nacional e internacional. Então, a Marcha parte de um lugar no qual não cabem pessoas que no momento estão dando sua contribuição ao governo, mesmo aquelas que estão lá travando a luta interna para pautar as nossas bandeiras de luta. Não se desconhece o empenho de muita gente que está no governo. Mas também há quem está na Esplanada a passeio, inclusive negros. Não é ético que ocupantes de cargos no governo, em nome da questão racial, e os partidos políticos queiram se apoderar da condução política da Marcha. Seria desrespeitoso da parte deles. A Marcha está aberta à solidariedade de todas as pessoas que com ela se identificarem, mas não abrimos mão de conduzi-la à nossa maneira (OLIVEIRA, 2005).⁷

Pinho publicaram pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) um trabalho que realizou um levantamento a respeito do contingente geral dos participantes das duas Marchas Zumbi +10 realizadas em 2005. Os números, em certa medida, reiteram a ideia de que a marcha que aconteceu no dia 16 apresenta uma maior representatividade popular se comparada ao dia 22. Por exemplo, no quesito ocupação profissional, a soma de pessoas que estavam desempregadas, que eram autônomas e juntamente com os trabalhadores rurais na primeira marcha chega ao quantitativo de 28,9%, por outro lado, na segunda marcha a soma das mesmas funções representa 23,1%. Por outro lado, o percentual de funcionários públicos é pouco mais que o dobro quando se compara os dois eventos: 11,9% para o dia 16 e 24,1% para o dia 22.

⁷ Essas e outras entrevistas, bem como demais artigos a respeito da Marcha Zumbi +10 realizada no dia 16 de novembro de 2005, podem ser acessadas através do site: marchazumbi10.blogspot.com.

Essa é uma disputa que envolve, inclusive, a memória sobre a história do Movimento Negro no Brasil e que pode ser observada por meio desses ataques acalorados proferidos pelos próprios sujeitos que, de alguma forma, obtiveram espaços de fala nas mídias notadamente após tomarem notícia de que ocorreria uma segunda Marcha Zumbi +10 (no caso, a realizada no dia 22 de novembro). Por outro lado, não se tratava necessariamente de uma total discordância entre as pautas defendidas durante as duas marchas realizadas em 2005, já que, por exemplo, quando se observa os seus objetivos se torna perceptível que as pautas mais tocadas são praticamente equivalentes. As duas marchas apresentaram entre suas demandas essenciais a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, mencionado no capítulo anterior e que teve como principal articulador o senador Paulo Paim (filiado ao PT do Rio Grande do Sul), ou seja, alguém que estava totalmente envolvido com a base governista da época e que somou de forma significativa em momentos ainda de formulação do que se tornou a marcha realizada no dia 16.⁸

Ao término do ato realizado no dia 16 de novembro de 2005, foi entregue ao então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva um documento intitulado *Manifesto à Nação*, que reiterava principalmente a importância da implantação de políticas eficientes para superação das desigualdades raciais no Brasil e indicava quais ações o Estado brasileiro deveria realizar na busca de uma equidade social entre brancos e negros no país.⁹ É desse

⁸ No vídeo que apresenta a cobertura das reuniões realizadas entre os dias 3 e 4 de julho de 2004, e que reuniram ativistas e lideranças do Movimento Negro no processo de elaboração das estratégias de mobilização das entidades e grupos do movimento na construção da Marcha Zumbi +10, é possível atentar para a presença do senador Paulo Paim nas reuniões e declarando total apoio a sua realização. Para assistir a cobertura audiovisual realizada pela redação do jornal Irohin a respeito dessas reuniões, acessar: https://www.youtube.com/watch?time_continue=969&v=Q-xenYDC1Eo.

⁹ A 13ª edição do Jornal Irohin trata-se de uma publicação voltada exclusivamente para apresentar a cobertura da realização da Marcha Zumbi +10 realizada no dia 16 de novembro de 2005. Sobre a reunião que aconteceu entre os representantes da marcha e o então Presidente da República – que até o dia do ato não havia dado resposta às solicitações por parte dos organizadores da marcha a respeito de uma audiência previamente agendada –, ver o artigo

manifesto, bem como do documento resultante da Marcha Zumbi de 1995, que tecemos as ponderações a seguir.

Nos dois documentos, é possível observar um modelo estrutural quase que idêntico, modificando apenas algumas nomenclaturas ou alterando determinadas ordens. A formatação dos documentos segue a seguinte lógica: em primeiro lugar, temos uma apresentação em que se colocam as prerrogativas das manifestações; em seguida, encontramos um diagnóstico fundamentado em dados estatísticos sobre os mais diversos indicadores sociais, a saber: violência, mundo do trabalho, educação e cultura, sendo possível observar temáticas relacionadas às mulheres, à terra, à saúde, dentre outras coisas unicamente em um ou outro documento. E por fim, os documentos reiteram a importância de não recuar na luta para que a equidade possa ser alcançada na sociedade brasileira.

No que se refere às prerrogativas das manifestações, temos claramente algumas diferenças fundamentais, resultantes dos próprios contextos nos quais as duas marchas foram realizadas. O teor que inicia o manifesto apresentado na Marcha Zumbi expõe claramente que as condições humanas enfrentadas pelo povo negro no Brasil continuavam gerando indignação e protesto, entretanto, denunciar o racismo na sociedade brasileira não era mais o grande ponto da questão que envolve a luta dos movimentos negros no país. Para eles, todas as denúncias já haviam sido realizadas e, por isso, “o mito da democracia racial está reduzido a cinzas” (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI, 1995, p. 3).

Afirmar que o mito da democracia racial, naquele momento, estava reduzido a cinzas é, em certa medida, dar por vencida uma das grandes frentes de batalha que os movimentos sociais antirracistas buscaram, principalmente ao longo da segunda metade do século XX. É dizer que os esforços que se intensificaram principalmente no âmbito acadêmico por intelectuais brasileiros, especialmente na

Recebe, não recebe – acabou que recebeu, assinado pelo próprio editor-chefe e fundador do jornal, Edson Cardoso.

segunda metade do século XX – na tentativa de desmistificar o possível paraíso racial que o Brasil representava –, estavam, naquele momento, sendo entendidos como um ponto já superado.

O que se buscava, a partir de então, era a efetivação de uma política governamental que pensasse as questões públicas relativas ao povo negro no Brasil com a participação direta dos sujeitos que vivenciam tais problemáticas e estavam, há muito tempo, envolvidos com as discussões e lutas por políticas de ação afirmativa. O que pode ser visto na seguinte citação retirada do próprio documento:

Sem prejuízo da pluralidade de concepções e ações políticas, coloca-se hoje, para a militância que combate o racismo, o enorme desafio de priorizar os anseios e os interesses maiores da população afro-brasileira, através da formação de um amplo arco de forças e aliança capaz de pautar a questão racial na agenda dos problemas nacionais (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI, 1995, p. 3).

Passados dez anos da primeira Marcha Zumbi, o movimento que aconteceu em 2005 foi de rememoração, mas também de cobrança assídua ao Estado brasileiro pela efetivação de políticas públicas antirracistas no país. Tanto o nome do ato quanto as menções que são realizadas dentro do manifesto entregue ao então Presidente Lula, a respeito principalmente de questões ainda persistentes e dos novos desafios, são indícios claros de que a Marcha Zumbi +10 se apresentou na condição de continuidade da realizada em 1995:

Em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida constituiu-se em um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vivia o povo negro deste país, em função dos processos de exclusão social determinados pelo racismo e pela discriminação racial presentes em nossa sociedade. À época também afirmávamos que já havíamos feito todas as denúncias, que o mito da democracia racial tinha sido reduzido a cinzas e exigíamos ações efetivas do Estado para a reversão daquele quadro.

Dez anos se passaram e aqui estamos diante de questões persistentes e de novos desafios.

Questões persistentes pela/o:

§ Insuficiência das iniciativas de combate ao racismo e à discriminação por parte do Estado Brasileiro;

§ Não reconhecimento por parte dos segmentos hegemônicos da sociedade brasileira, do racismo como questão estrutural que organiza as relações sociais no país.

§ Incapacidade das instituições de reconhecer – por omissão ou resistência à mudança de mentalidade e atitudes – que praticam preconceito, discriminação e racismo contra homens e mulheres afro-descendentes.

§ Recusa dos segmentos formadores de opinião de reconhecer os movimentos negros enquanto interlocutores e atores na construção dos mecanismos de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Novos desafios decorrentes:

§ Do atual patamar de organização da sociedade brasileira, no contexto de uma economia globalizada em que interesses hegemônicos em nível mundial operam acima das nações;

§ Do padrão de condução da vida pública que subjuga o interesse do conjunto da população, especialmente os mais pobres, aos interesses do capital financeiro – nacional e internacional – em nome do equilíbrio das contas públicas (COORDENAÇÃO NACIONAL DA MARCHA ZUMBI DOS PALMARES +10, 2005, p. 1-2).

Desse modo, quando se realiza uma enumeração desses itens apontados anteriormente e que estão presentes no manifesto, percebe-se que a Marcha Zumbi +10 se preocupa mais em dar continuidade e reforçar o que foi apresentado na marcha realizada em 1995 do que colocar questões novas. Assim como posto na citação, os novos desafios se referiam principalmente ao campo das articulações com as discussões internacionais que o governo brasileiro deveria tomar.

Ainda nas reuniões que organizaram o que se tornou a Marcha Zumbi +10, realizada no dia 16 de novembro de 2005, é possível observar que a pauta internacional influenciava fortemente algumas intervenções. Para Denise Barbosa, que à época

compunha a Executiva Nacional do Movimento Negro Unificado, o desafio da marcha era o de levar o debate a respeito das desigualdades raciais para além das cotas. Para isso, era necessário retomar importantes bandeiras do Movimento Negro, sendo a principal delas a busca pelas reparações, que nas palavras dela, “tem uma dimensão internacional que não podemos ignorar” (JORNAL IROHÍN, 2004, p. 7).¹⁰

Essa articulação dos debates sobre políticas públicas no Brasil em torno de questões atreladas à internacionalidade, situados especificamente no intervalo de tempo entre as duas marchas (1995-2005), se deu principalmente pelo que Marcos Maio e Simone Monteiro chamaram de *efeito Durban*. Para eles, a 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, foi um momento de inflexão do debate sobre a discriminação racial no Brasil, uma vez que

agências do Estado como o Ipea e o Itamaraty, jornalistas, economistas, setores da academia e parlamentares de variados matizes ideológicos passaram a se identificar com a pauta de reivindicações discutida em arenas internacionais, em que políticas públicas racializadas deveriam ser o norte para se atingir justiça social, em contraposição às de perfil universalista (MAIO; MONTEIRO, 2005, p. 427).

Além de significar uma possível atualização com o que estava sendo pautado no mundo a respeito das políticas antirracistas, acreditamos que esse também foi um modo encontrado pela organização da Marcha Zumbi +10 de argumentar e fazer

¹⁰ Trata-se dos encontros realizados entre os dias 3 e 4 de julho de 2004, no Hotel Manhattan, em Brasília, nos quais se reuniram diversos ativistas e lideranças do Movimento Negro com o objetivo de iniciar um processo de avaliação das políticas públicas antirracistas realizadas desde 1995 e delinear as primeiras estratégias de mobilização na construção da Marcha Zumbi +10. Além da cobertura audiovisual apontada na nota de nº 49, o Jornal Irohín publicou uma edição impressa com uma síntese de todos os debates envolvidos bem como trechos de algumas intervenções. Ver: Jornal Irohín, ano IX, n. 6, ago./set. 2004. Disponível em: <https://irohin.org.br/index.php/memoria-negra/marcha-zumbi-10.html>.

com que o Estado brasileiro não se esquecesse das suas obrigações acordadas, inclusive, em documentos internacionais.¹¹

O que fundamenta as prerrogativas das duas mobilizações aqui trabalhadas diz respeito a uma série de dados que são apresentados ao longo dos documentos. No caso da primeira Marcha Zumbi, os dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), publicados no ano de 1990, são os mais frequentes na documentação quando o assunto é educação e saúde. Por outro lado, para fundamentar as demandas com relação à violência, são utilizados os dados coletados principalmente por levantamentos feitos pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, entre os anos de 1981 e 1989, outros dados da própria PNAD de 1990, bem como de levantamento realizados pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas entre os anos de 1984 e 1989 (IBASE).

No caso da Marcha Zumbi +10, para cada assunto, um levantamento diferente é utilizado: no que se refere à violência, são utilizados os dados do Mapa da Violência desenvolvido publicado pela UNESCO em 2004; para as questões trabalhistas, dados disponibilizados em 2005 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) são tomados; e para o caso da situação das mulheres negras – item que não havia o mesmo destaque na Marcha Zumbi – o Censo Demográfico de 2000 desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a principal referência.

O que de fato marca a Marcha Zumbi de 1995 é o seu Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. O texto foi configurado em forma de metas a serem cumpridas pelo

¹¹ O Brasil é um dos países signatários ao documento resultante da Conferência realizada em Durban no ano de 2001. Tal atributo confere ao Estado brasileiro uma responsabilidade que lhe é fundante. Dizer que um país é signatário significa, de maneira geral, que a respectiva nação subscreve-se oficialmente de maneira aberta às demais nações e órgãos internacionais envolvidos, em cumprir o que foi acordado e que, além de reconhecer a importância do que consta no manifesto ou contrato, declara que buscará agir em prol dos princípios fixados em tal documentação.

Estado brasileiro tendo como tópicos os seguintes temas: I – Democratização da informação, II – Mercado de trabalho, III – Educação, IV – Cultura e comunicação, V – Saúde, VI – Violência, VII – Religião e VIII – Terra. Por outro lado, o destaque do manifesto elaborado pela Marcha Zumbi +10 se encontra no tópico intitulado *O custo do racismo*, em que se apresenta um estudo que aponta qual seria e de que forma o Estado brasileiro deveria investir financeiramente nas áreas da educação, habitação e saneamento básico em um curto prazo, na aplicação de um projeto capaz de buscar a equiparação dos índices do desenvolvimento humano da população negra com relação à branca.

Segundo o manifesto, o custo do racismo no Brasil apontava para um montante preliminar mensurado na ordem de R\$ 67,2 bilhões que deveriam ser aplicados dentro de pouco. O valor apresentado desconsiderou aportes de recursos em emprego e renda, saúde e segurança pública, ou seja, a proporção se elevaria na medida em que outras áreas importantes da vida da população negra fossem contempladas. Além disso, apontou-se que esse valor representava apenas 78% do superávit fiscal verificado de janeiro a setembro de 2005, ao que foi destinado inteiramente ao pagamento dos juros da dívida pública. Quando se leva em consideração ainda o então patrimônio do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), contabilizado em R\$ 100 bilhões no ano de 2005, a constatação é a de que o chamado custo do racismo era um valor plausível para o Estado brasileiro, desde que, efetivamente, fosse priorizada a questão racial em toda sua plenitude (COORDENAÇÃO NACIONAL DA MARCHA ZUMBI DOS PALMARES +10, 2005).

Não podemos perder de vista que, além de uma espécie de balanço do que fora proposto nos dez anos anteriores, a aprovação do já mencionado Estatuto da Igualdade Racial também se tratava, à época, de uma demanda essencial encabeçada pelo

Movimento Negro. Nesse sentido, para o movimento como um todo – nesse caso, tanto para os que participaram da marcha realizada no dia 16 quanto para os que compareceram à esplanada dos ministérios no dia 22 –, só haveria sentido a aprovação de um estatuto como esse se, junto com ele, houvesse também medidas por parte do Estado que garantissem um investimento financeiro plausível para que as diretrizes estabelecidas por tal política de fato acontecessem. A indicação de que o racismo possuía um custo, nesse caso, tratava-se de uma diretiva que havia demonstrado como a criação de um fundo orçamentário, que tinha por objetivo destinar recursos públicos voltados, exclusivamente, para as ações afirmativas de cunho antirracistas, era fundamental.

No que tange à educação, existe uma diferença bastante considerável sobre como cada documento trata da questão. Se, por um lado, a Marcha Zumbi de 1995 apresenta uma análise detalhada sobre o que é vivenciado pelos alunos negros nos ambientes escolares, frisando principalmente as estatísticas disponíveis pelos censos da década de 1990 (assim como posto anteriormente), reiterando principalmente o eurocentrismo dos currículos escolares e as abordagens estereotipadas das representações do negro, por outro lado, a Marcha Zumbi +10 destina apenas um parágrafo para apontar dados sobre o Ensino Médio e o Superior dos primeiros anos do século XXI.

Essa alteração na formulação do documento resultante da Marcha Zumbi +10, em comparação com a realizada em 1995 – diminuindo a ênfase dada ao item referente à situação educacional do país – se justifica, principalmente, pela mudança que o cenário brasileiro enfrentou ao longo da década que separa as duas marchas e que foi apontado no capítulo anterior. Por mais que houvesse algumas críticas ao funcionamento das secretarias criadas logo nos primeiros meses do Governo Lula, era evidente que havia um esforço do Estado brasileiro em tentar reverter a situação enfrentada pelos negros no

país. A própria aprovação da Lei de nº 10.639/03 e, posteriormente, da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são indícios dessa mudança.

Tratando especificamente das questões referentes aos materiais e livros didáticos, também foi possível observar uma diferença significativa em ambos os documentos. O documento da Marcha Zumbi de 1995 reforça a crítica à perspectiva eurocêntrica dos manuais escolares no diagnóstico apresentado, bem como no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, em que é posto um item exclusivo referente ao “monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União” (p. 17). Já no documento da Marcha Zumbi +10, não há nenhuma menção a respeito de livros, manuais ou materiais didáticos precisarem ser melhor monitorados pelo Estado brasileiro como condição fundamental para a implantação de um projeto de superação do racismo no país.

É necessário tentar compreender essa mudança na pauta, pois refletir sobre a exclusão do debate a respeito de materiais didáticos no segundo documento nos induz a considerar em que medida a atuação do PNLD, ao longo desses dez anos que separam a primeira da segunda marcha, contribuiu para a mudança de percepção do Movimento Negro sobre o problema da educação para as relações étnico-raciais. O que nos remete à proposição do seguinte questionamento: os livros e materiais didáticos deixaram de ser importantes no projeto nacional de formação de uma sociedade antirracista ou não era mais tão necessário dar ênfase a essa questão em 2005?

Para Sales dos Santos, o monitoramento dos livros didáticos foi uma das questões atendidas ainda no final do século XX. Nas palavras dele,

alguns pontos desta histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros

didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas (SANTOS, 2005, p. 25).

Como será apresentado no capítulo seguinte, a preocupação com a formação cidadã em respeito aos princípios éticos e que combatam a discriminação pode ser visualizada em todos os editais do PNLD, mesmo que de formas diferentes. Se, em um primeiro momento, notadamente nos editais produzidos em 2001 e 2002 – que se referem, respectivamente, aos PNLD 2004 e 2005 –, o teor universalista se fez presente, um ano após a implementação da Lei de nº 10.639/03 já se encontram indicações diretas a respeito dessa legislação antirracista, que deveria ser tomada como referência na elaboração das coleções didáticas pelas editoras.

Essa movimentação pode ser vista quando um dos critérios eliminatórios do PNLD, que antes da implementação da Lei de nº 10.639/03 se chamava *contribuição para a construção da cidadania*, passou a apontar de forma clara, já a partir do edital elaborado em 2004, quais eram as normas legais que as editoras deveriam cumprir, incluindo nesse meio o próprio Art. 26-A da LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Além disso, assim como apontado no item anterior a respeito da alteração do trato com a educação de modo geral, deve-se levar em consideração, claro, todo o contexto político que envolve o período aqui estudado e que abrange, principalmente, a criação das novas secretarias que passaram a atuar lado a lado com o Ministério da Educação na elaboração das políticas de ação afirmativa, notadamente as atuações da SECADI e da SEPPPIR. O que nos remete à ideia de que, realmente, o Estado brasileiro demonstrou – ao longo da década que temporalmente se localiza entre as duas marchas –, em ações concretas, uma mudança no trato de questões que envol-

vem a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, contribuindo, conseqüentemente, para a busca da superação do racismo no Brasil, no que se refere à educação no geral e aos livros didáticos em específico. Desse modo, tal dinâmica finda reproduzindo a diminuição das questões educacionais e na exclusão total de itens que abordam livros ou materiais didáticos no manifesto entregue durante a Marcha Zumbi +10 no ano de 2005.

Todavia, atribuir a essa possível resolução total do problema das coleções didáticas a inexistência de discussão no documento elaborado da Marcha Zumbi +10 não resolve a questão, uma vez que, assim como veremos mais adiante, as pautas referentes ao monitoramento dos materiais didáticos fazem parte das demandas postas em outras documentações em anos posteriores à marcha de 2005.

O QUE NOS DIZEM AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (CONAPIR)?

Organizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), a Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) tem se constituído nos últimos anos como um importante marco nas discussões que envolvem as relações étnico-raciais da sociedade brasileira. Tal evento tem reunido cidadãos dos mais variados grupos étnicos de todo o território nacional para participar, discutir e deliberar a respeito dos rumos das políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil.

A I CONAPIR foi realizada em Brasília entre 30 de junho e 2 de julho do ano de 2005 e, de acordo com o relatório final do evento, contou com a participação de 1.136 delegados de vários segmentos da sociedade brasileira (negros, indígenas, ciganos, árabes, palestinos, judeus, dentre outros). Para assegurar o processo

democrático, a construção da I CONAPIR envolveu governos estaduais e municipais, os poderes legislativo e judiciário, instituições públicas, privadas e a sociedade civil. Participaram desse movimento mais de 90 mil pessoas, por meio das 26 conferências estaduais e da conferência do Distrito Federal, precedidas de etapas municipais e/ou regionais que mobilizaram 1.332 municípios, cerca de 25% da totalidade de municípios brasileiros.

O relatório final da I CONAPIR possui 181 páginas e já em seu prefácio – assinado pela então secretária da SEPPIR, Matilde Ribeiro – fica clara qual era a intenção do então governo brasileiro que, além de discutir as questões étnico-raciais no país, buscou fortalecer suas ações de acordo com um modelo essencialmente participativo e colaborativo com os mais variados setores da sociedade civil.

A presença do presidente da República, o excelentíssimo senhor Luiz Inácio Lula da Silva, e de vários ministros de Estado, parlamentares e representantes do poder Judiciário referenda o compromisso e a determinação deste governo para tratar a promoção da igualdade racial como dever do Estado e transforma a I Conapir em um momento único da nossa história, no qual ficaram explícitos os desafios para o cumprimento desta tarefa (SEPPIR, 2005, p. 8).

As pautas que estiveram integradas nas discussões e deliberações que ocorreram no evento e, conseqüentemente, se fizeram presentes no relatório final da I CONAPIR, idealizaram o que, em 2009, foi concretizado no Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR).¹² Ou seja, trata-se de um evento que

¹² Aprovado pelo Decreto de nº 6.872, de 4 de junho de 2009, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) aponta quais são as diretrizes que devem nortear as políticas públicas federais que objetivam a superação do racismo no Brasil. Tais diretrizes foram estruturadas a partir de eixos temáticos, os mesmos que nortearam o relatório da I CONAPIR e que serão apontados mais à frente. No geral, o Plano traz como linha de ação a ideia de que a pluralidade da sociedade brasileira deve ser a norteadora da implementação das políticas públicas de cunho antirracista. O mesmo decreto instituiu ainda a criação do Comitê de Articulação e Monitoramento do PLANAPIR, composto por um representante de cada órgão ministerial envolvido (15 ao todo) e de mais três representantes do Conselho

marcou a maneira de tratar as políticas públicas de promoção da igualdade racial ao longo do governo Lula durante a primeira década do século XXI.

A promoção de eventos dessa magnitude reitera o que estamos entendendo como articulação Estado/movimentos sociais na elaboração das políticas públicas de promoção da igualdade racial, uma relação que é complexa e que envolve disputas e negociações entre as partes envolvidas. A observação de alguns nomes que compuseram a I CONAPIR contribui na assimilação da complexidade que é entender as relações estabelecidas entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro. Como vimos anteriormente, a organização da Marcha Zumbi +10 – realizada no dia 16 de novembro de 2005 – aponta que esta se tratava de um evento autônomo em relação ao governo e aos partidos políticos, entretanto, a listagem dos membros que organizaram a I CONAPIR, que se encontra disponível no relatório geral do evento, evidencia que parte do grupo que se autodeclarou autônomo em relação ao governo durante a organização da Marcha em 2005 também fazia parte da composição de conselhos vinculados às secretarias do Estado brasileiro, que diretamente contribuíram na preparação do evento promovido pela SEPPIR.

Em 2005, entre as pessoas que compunham o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), tínhamos a presença de Ana Lúcia Pereira, Deise Benedito e Mônica Oliveira. Em 2004, na época em que ocorreu o encontro realizado no Hotel Manhattan em Brasília, de onde partiram as primeiras diretrizes da organização da Marcha Zumbi +10 e do qual as três participaram, elas integravam, respectivamente, os Agentes de Pastoral Negros, Fala Preta – Organização de Mulheres Negras e a Abong (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais) – Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns. Além des-

Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR).

sas, observamos ainda a participação significativa da já mencionada Fátima Oliveira, como também de Hélio Santos e Paulo Paim, tendo sido esses três últimos expositores do I CONAPIR.

A II CONAPIR também mobilizou centenas de conferências municipais e estaduais em todas as 27 unidades da federação, além de promover ainda uma Plenária Nacional de Comunidades Tradicionais, evento que reuniu lideranças principalmente de comunidades quilombolas, de terreiros, povos indígenas e de etnia cigana. Aproximadamente 1.500 pessoas de todo o país se reuniram em Brasília, entre os dias 25 e 28 de junho de 2009, para a etapa nacional da Conferência. Orientado pelo tema “Avanços, desafios e perspectivas da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial”, tal evento se propôs a analisar e repactuar os princípios e diretrizes que foram aprovados na I CONAPIR, e buscar uma avaliação a respeito da implementação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), construído no intervalo de tempo que separa as duas primeiras edições das Conferências Nacionais.

Na organização dessa edição do evento, além do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), a SEPPIR contou também com o importante apoio do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial, o Fipir. Tal órgão, também vinculado à própria SEPPIR, tem como finalidade a articulação, capacitação, planejamento e o monitoramento das ações que são empreendidas pelos governos federal, estaduais e municipais no que tange às políticas de promoção da igualdade racial. Foi notadamente graças às ações realizadas pelo Fipir que puderam acontecer as conferências estaduais e municipais em todas as 27 entidades da Federação.

A III CONAPIR, realizada entre os dias 5 e 7 de novembro de 2013, contou com a participação de cerca de 1.400 pessoas. Trazendo como tema central “Democracia e desenvolvimento sem racismo: por um Brasil afirmativo”, os objetivos traçados pela Con-

ferência, não deixando de lado a continuidade do trabalho resultante das duas CONAPIR anteriores, foram estabelecidos a partir de quatro pontos: a) reafirmação e ampliação do compromisso governamental e da sociedade brasileira com políticas de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade como fatores essenciais à democracia plena e ao desenvolvimento com justiça social no Brasil; b) avaliação dos avanços obtidos e os desafios a serem enfrentados após dez anos de implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; c) proposição de um conjunto de recomendações para o fortalecimento do enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial no âmbito do Executivo (federal, estadual e municipal) e outros Poderes da República; e d) discussão dos mecanismos de institucionalização da promoção da igualdade racial, tendo em vista a implantação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR).

Em 2013, o Estatuto da Igualdade Racial já havia sido aprovado, por isso, era fundamental que o Governo Federal estivesse buscando desenvolver ações que buscassem atender as metas estabelecidas pelo próprio Estatuto, na tentativa de superar as desigualdades enfrentadas pela população negra no Brasil. Na abertura do evento, a então Presidenta Dilma Rousseff assinou uma mensagem encaminhando ao Congresso Nacional, em regime de urgência constitucional, o projeto de lei que objetivava reservar aos negros o coeficiente de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito das variadas autarquias controladas pela União.¹³

Além desse projeto, assinou-se também o decreto que aprovou o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), um projeto resultante da II CONAPIR e que

¹³ De acordo com o Art. 39 do Estatuto da Igualdade Racial, “o poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas” (BRASIL, 2013).

buscou fazer com que os estados e municípios participassem ativamente do processo de criação e do fortalecimento de órgãos e conselhos de promoção da igualdade racial nos âmbitos regional e local.¹⁴ Tratava-se de uma demonstração de que o Estado estava disposto a fazer com que as primeiras mudanças promovidas após a aprovação do Estatuto ocorressem o mais prontamente possível, o que pode ser visto pela própria significância que é encaminhar um projeto em regime de urgência constitucional, mecanismo pelo qual a Presidência da República solicita ao Congresso Nacional a análise dos projetos com prazo de tramitação abreviado.¹⁵

O modelo organizacional dos três documentos que apresentam as resoluções não é homogêneo, pois nos dois primeiros uma estrutura é mantida, a de expor as demandas de forma separada por eixos temáticos, já no terceiro, são subtemas bastante amplos se comparados à formatação dos dois anteriores. No relatório de 2005, ao todo são doze eixos: *Trabalho e desenvolvimento econômico da população negra; Educação; Saúde; Diversidade cultural; Direitos Humanos e segurança pública; Comunidades remanescentes de quilombos; População indígena; Juventude negra; Mulher negra; Religiões de matriz africana; Política internacional*; e por fim, *Fortalecimento das organizações antirracismo*. Na CONAPIR de 2009 são nove os eixos temáticos: *Controle Social; Cultura; Educação; Política Internacional; Política Nacional; Saúde; Segurança e Justiça; Terra*; e por último, *Trabalho*.

Como pode ser visto, dos doze eixos presentes no relatório da I CONAPIR, seis eixos – ou seja, 50% – se referem direta-

¹⁴ Esse é um projeto que, em certa medida, não foi atendido de maneira imediata pelos governos estaduais e municipais. Para se ter uma ideia, o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial do Rio Grande do Norte (FIPIR-RN) só foi criado no ano de 2017, possuindo como uma de suas atribuições a promoção, o fortalecimento e a expansão do SINAPIR no âmbito estadual. Para saber mais sobre a criação e as atribuições do FIPIR-RN, ver o Decreto Estadual de nº 26.847, de 12 de maio de 2017. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000148246.PDF>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

¹⁵ Sete meses após a assinatura da mensagem encaminhada ao Congresso Nacional, foi aprovada a Lei de nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que reservou aos negros 20% das vagas oferecidas em concursos públicos das instituições, empresas e autarquias controladas pela União.

mente a causas exclusivamente voltadas para a população negra do Brasil. Além disso, dos restantes, apenas o eixo *População indígena* não tem como problemática fundante a questão negra brasileira, uma vez que os demais findam trabalhando dados e demandas voltadas também para a população negra nas áreas da educação, saúde, diversidade cultural, direitos humanos, segurança pública e na política internacional.

Esses dados esclarecem que, por mais que se estivesse – ao menos tomando como referência a apresentação das diferentes comunidades presentes no evento – tentando discutir as problemáticas da diversidade étnica e racial do Brasil, o que findou expresso na condição de temática central do I CONAPIR foi a luta contra a discriminação racial sofrida pelo povo negro. Esse quadro pode ser visualizado inclusive no teor que transversaliza o discurso realizado pelo então Presidente Lula na cerimônia de abertura do evento, assim como colocado no trecho a seguir:

Companheiros e companheiras,

Esta I Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, pela forma como foi preparada – 27 Conferências estaduais com a intensa participação de mais de 90 mil pessoas – e pelo que significa na história do nosso país, já é, por si mesma, uma grande vitória de todos os que lutam pela igualdade racial.

Uma vitória de que há muito tempo o Brasil precisa, e que a consciência democrática da sociedade, **em especial a do nosso povo negro**, sempre buscou (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Por outro lado, quando nos deparamos com os eixos discutidos na II CONAPIR, percebe-se que o seu teor apresenta uma maior preocupação em tentar abarcar a diversidade das questões étnicas e raciais da sociedade brasileira. A opção por não especificar nenhum grupo social no próprio título dos eixos expõe o cuidado com as mais variadas demandas que foram solicitadas através da representatividade de delegados dos mais diversos grupos que construíram tais conferências nacionais.

No caso do último evento aqui analisado, quatro foram os subtemas organizados no documento final que apresenta as resoluções do III CONAPIR: 1) *Estratégias para o desenvolvimento e o enfrentamento ao racismo*; 2) *Políticas de igualdade racial no Brasil: avanços e desafios*; 3) *Arranjos Institucionais para assegurar a sustentabilidade das políticas de igualdade racial: SINAPIR, órgãos de promoção da igualdade racial, fórum de gestores, conselhos e ouvidorias*; 4) *Participação política e controle social: igualdade racial nos espaços de decisão e mecanismos de participação da sociedade civil no monitoramento das políticas de igualdade racial*.

Outro ponto que chama a atenção diz respeito à redução significativa na quantidade de deliberações que foram apresentadas nos relatórios finais. Ao longo dos doze eixos presentes no relatório do CONAPIR de 2005, é colocado um montante de 1.053 deliberações, nos nove eixos do relatório de 2009 são colocadas ao todo 761 deliberações; e por fim, no relatório de 2013, são inseridas 83 deliberações.

Em nossa análise, a alteração do uso dos eixos específicos por temáticas mais amplas, bem como com relação ao declínio elevado na aprovação das deliberações do último evento, pode ser justificada por duas razões centrais. Em primeiro lugar, trata-se do resultado, em certa medida, de uma estratégia mencionada anos mais tarde pela própria Ministra da SEPPIR, Luiza Barros – que ocupou o cargo entre 2011 e 2014 –, e que se refere à ideia de unir diferentes pautas em torno de estruturas mais amplas, na tentativa de otimizar as discussões e fazer com que as demandas não fossem tratadas de forma isolada. Tal posicionamento pode ser encontrado quando a Ministra comentou sobre as demandas e conquistas do Movimento Negro na esfera pública. Em suas palavras:

É óbvio que a gente não tem condição de dar uma resposta para cada um desses setores, e até por isso, como geralmente acontece dentro da política pública, num determinado momento a política

de igualdade racial tem um caráter universalista que vai tratar de colocar em marcha ações com capacidade de maior impacto na maioria da população negra. As coisas que têm a capacidade de atingir, de forma vertical, a população são as que você prioriza, até porque do ponto de vista das políticas públicas, se você pulverizar demais chega a um ponto em que você não consegue enxergar quais são os resultados. E no nível do Governo Federal, política pública tem de ter escala, porque senão, ela não se estabelece (BARROS, 2016, p. 88).

Em segundo lugar, a nova formatação com relação à divulgação do que foi acordado no evento permitiu que o relatório final em que foram apresentadas as resoluções não necessitasse ser tão extenso. Por meio de um site, os organizadores da III CONAPIR preferiram tratar com subtemas amplos para abarcar diferentes projetos em torno de uma única deliberação, o que fez com que não fosse mais necessário tratar de cada temática de maneira particular e individual, o que pôde ser visualizado pelos links criados dentro do próprio portal e que podiam ser acessado utilizando como chave de busca os números identificadores disponíveis no próprio relatório final do evento.¹⁶

Tratando das deliberações a respeito das questões educacionais, o peso que esse eixo temático possui com relação aos relatórios analisados é praticamente o mesmo se levarmos em consideração o percentual de aparições ao longo das três edições do CONAPIR. No primeiro relatório, as deliberações do eixo intitulado Educação indicam o quantitativo de 165, em números percentuais significa 15,6% do total. No segundo relatório, as deliberações do também nomeado eixo *Educação* somam 101, o que nos aponta o número de 13,2% do total. E por fim, o relatório de 2013 apresenta o quantitativo de onze deliberações que de forma direta ou indireta, ao longo dos quatro subitens presentes

¹⁶ Infelizmente, o site da III CONAPIR (www.iiiconapir.seppir.gov.br) não se encontra mais disponível na internet. Desde janeiro do presente ano (2019), após o lançamento do site referente ao recém-criado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, muitos dos links antes vinculados às ações promovidas pela SEPPIR se encontram indisponíveis no portal do novo ministério. É o caso, por exemplo, do próprio site da III CONAPIR, do qual não obtivemos sucesso ao acessá-lo após a mudança mencionada anteriormente.

no relatório, tratam de questões relativas à educação, o que significa também o número de 13,2% do total de deliberações aprovadas. Ou seja, a diminuição da quantidade de deliberações aprovadas ao longo dos eventos – resultado das novas configurações buscadas a partir da III CONAPIR e mencionadas anteriormente – não prejudicou, tratando dos dados coletados, o peso que a educação possui com relação à ideia de construção de uma sociedade mais igualitária e antirracista.

Nos dois primeiros relatórios analisados, encontramos uma série de deliberações que tratam especificamente de materiais didáticos. Para a CONAPIR realizada em 2005, doze deliberações específicas sobre materiais didáticos foram encontradas, já no documento que resultou da CONAPIR de 2009, foram dez deliberações. Em ambos os casos, as demandas partiram principalmente dos seguintes planos de atuação: a) produção, tradução e ampla divulgação de materiais que possam dar conta do cumprimento das leis de nº 10.639/03 e 11.645/08; b) formação continuada dos professores da Educação Básica para lidarem com esses novos materiais; c) criação de espaços, tais como acervos e bibliotecas, voltados exclusivamente para obras que retratem a pluralidade racial brasileira; e d) reformulação tanto de parâmetros quanto da configuração das comissões federais, que tratam da análise e avaliação dos materiais didáticos comprados pelo Estado brasileiro e utilizados na rede pública de ensino. No relatório do III CONAPIR, só encontramos uma deliberação que trata de materiais didáticos e que, de acordo com os eixos de atuação mencionados, pode ser enquadrada na letra (a).

Observar atentamente a mudança das deliberações apresentadas nos relatórios da I e II CONAPIR nos ajuda a visualizar o quadro das tensões e negociações a respeito, principalmente, do último eixo representado pela letra (d) e apontado no parágrafo anterior. Vejamos as deliberações:

**Quadro 1 – Deliberações a respeito de livros e materiais didáticos
(I e II CONAPIR)**

| I CONAPIR (2005) | II CONAPIR (2009) |
|--|---|
| <p>15. Instituir parâmetros de identificação, avaliação e punição de atos de discriminação, racismo e preconceito em práticas, materiais didáticos e demais fontes nas escolas.</p> <p>66. Criar mecanismos que possibilitem a avaliação e seleção do material e dos livros didáticos adotados nas escolas públicas, com a participação da sociedade civil, para excluir aqueles que contenham estereótipos ou preconceito sobre os grupos historicamente discriminados.</p> | <p>30. Atuar, em conjunto com os movimentos sociais, estados e Ministério da Educação, sobre mecanismos para aprimorar o monitoramento dos livros e materiais didáticos utilizados pelo Sistema Público e Privado nos municípios, para que se garanta a qualidade e ausência de preconceitos contra grupos raciais e étnicos, bem como do ponto de vista de gênero, orientação sexual, religião e outros.</p> <p>48. Articular a garantia, nos conselhos de educação e cultura federais, estaduais e municipais, de representantes do segmento negro para que, entre suas atribuições, fiscalizem a aplicação das leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008.</p> <p>52. Acompanhar o Comitê Técnico de análise e avaliação de material didático e paradidático a serem adquiridos pelo MEC, com a participação de profissionais especialistas em relações étnico-raciais da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena a fim de garantir conteúdos e imagens que não reproduzam estereótipos racistas que permeiam a cultura nacional.</p> |

Fonte: Produzido pelo autor com base nas deliberações aprovadas no I e II CONAPIR.

Inicialmente, a cobrança para que haja punição dos atos de discriminação, racismo e preconceito – para além da instituição de parâmetros de identificação e avaliação –, seja nas práticas, materiais didáticos e demais fontes que a escola oferece, tal como aparece na deliberação de nº 15 do eixo *Educação* da I CONAPIR, se trata de um ato isolado quando o assunto tange às questões educacionais ao longo da documentação dos três eventos aqui tratados. Diferentemente com o que acontece com as temáticas que principalmente se referem à religiosidade afro-brasileira e ao papel dos meios de comunica-

ção no combate ao racismo, a proposta de punir os responsáveis por práticas racistas não é comum no campo do ensino.¹⁷

Entretanto, essa resolução em específico é interessante porque apresenta, em certa medida, um avanço em termos qualitativos quando se observa a forma pela qual o Movimento Negro se expressou com relação à preocupação para com os materiais didáticos, ainda no *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, documento entregue ao então chefe de Estado brasileiro Fernando Henrique Cardoso após a realização da *Marcha Zumbi* no ano de 1995 e que foi trabalhado no tópico anterior. Como vimos, os responsáveis pela elaboração do *Programa* sintetizam a demanda notadamente pela ideia de “monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União” (p. 17). Já nas diretrizes apresentadas em 2005, por intermédio das deliberações da I CONAPIR, a formatação desse monitoramento já começa a ser desenhada, ou seja, ela deve ser realizada principalmente por meio da instituição de parâmetros de identificação, avaliação e punição dos atos discriminatórios (nº 15), além disso, deve ainda atrelar a participação ativa da sociedade civil no trabalho de exclusão dos itens que contenham estereótipos e/ou preconceitos (nº 66).

Esse avanço qualitativo, quanto às elaborações das demandas realizadas pelos movimentos sociais em parceria com o Estado brasileiro nas resoluções aprovadas nos Congressos Nacionais, torna-se ainda mais perceptível quando são observadas as demandas selecionadas no Quadro 1 e que remetem à II CONAPIR, ocorrida em 2009. A resolução de nº 30, presente no eixo *Educação* e no subitem referente a materiais didáticos cita, inclusive, a ideia de aprimoramento dos mecanismos de avaliação dos livros e materiais utilizados nas redes de ensino.

¹⁷ Como por exemplo, a diretriz de nº 5 do eixo *Religiões de Matriz Africana*, presente também nas resoluções do I CONAPIR e que aponta que se faz necessário “Regulamentar e implementar o artigo 20 da lei nº 7716, de 05 de janeiro de 1989, que garante a punição de atos discriminatórios, por parte de grupos religiosos, à prática das religiões de matriz africana” (SEPPPIR, 2005, p. 107).

Além disso, se, em um primeiro momento, mencionava-se a atuação de membros da sociedade civil no processo de monitoramento dos livros para não haver casos de preconceitos e discriminação racial (resolução nº 66 do eixo *Educação* da I CONAPIR), em 2009, temos a indicação direta de quais são esses grupos e sujeitos que devem estar presentes ao longo das fases de avaliação das obras. No caso da resolução de nº 30 do eixo *Educação* da II CONAPIR, refere-se aos membros dos movimentos sociais.

Ao versar sobre a discussão das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil, Thula Pires aponta que, para além de “uma fórmula abstrata de distribuição igualitária” de posições sociais, as políticas afirmativas “obrigam a sociedade a observar os lugares sociais em que as pessoas foram colocadas pela história, inclusive pela história de sua opressão e por suas vontades e estratégias de sobrevivência” (PIRES, 2013, p. 213). Nesse sentido, a mudança de postura quanto à indicação direta de pessoas que estejam envolvidas com o Movimento Negro – e não apenas de forma geral como parte da sociedade civil – trata-se de um dos elementos que compõem esse quadro apontado por Pires e que remetem a uma reivindicação do protagonismo, do poder de decisão e da ação e representação direta de pessoas que historicamente foram excluídas de determinados processos ao longo do tempo.

Como pode ser visto, as resoluções de nº 48 e 52 da CONAPIR de 2009 ainda avançam, com relação ao evento anterior, a partir do momento em que, além de mencionarem quais são os lugares que devem ser ocupados por esses representantes do segmento negro, indica-se que esses devem também serem especialistas nas temáticas das relações étnico-raciais da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. De maneira geral, eles devem se fazer presentes nos conselhos de educação e cultura federais, estaduais e municipais (resolução de nº 48), e de maneira específica – tratando dos livros e materiais didáticos –, essa ocupação deve

ocorrer com o Comitê Técnico de análise e avaliação de material didático e paradidático a serem adquiridos pelo MEC (resolução de nº 52), ou seja, com o trabalho desenvolvido pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Pires reitera que a própria natureza das políticas afirmativas apresenta frente à configuração das organizações que comandam a esfera governamental nos mais variados âmbitos. Nas palavras dela, as políticas públicas de caráter afirmativo possuem outras duas características essenciais: em primeiro lugar, elas “rompem com a lógica de silenciar e invisibilizar conflitos sociais e permitem que a sociedade discuta e dispute um modelo alternativo de organização”; e em segundo lugar, “descortinam e desmistificam padrões de dominação, opressão e violência naturalizados”, permitindo que “não apenas as mesmas vozes, mas outras também se manifestem sobre os efeitos gerados por esses padrões” (PIRES, 2013, p. 213).

Por outro lado, se houve a exigência por parte de membros dos movimentos sociais de representantes do segmento negro nas comissões técnicas do PNLD, além de se tratar de uma garantia de que outras vozes pudessem ser ouvidas, remete também à própria necessidade da população negra em ocupar determinados lugares no mercado de trabalho que, em outros momentos, não fazia parte de seu universo de possibilidades.

Esses aspectos são fundamentais em nossa pesquisa e nos ajudam a compreender a complexidade do processo de avaliação das coleções didáticas que são apontadas, por exemplo, por Margarida Dias de Oliveira em entrevista concedida à Diego Dezidério no ano de 2015. Ao tratar, principalmente, das diversas vozes que findavam chegando à Comissão Técnica do PNLD, Oliveira apontou que

as demandas chegavam, sobretudo via gabinete do ministro, demandas do congresso, de deputados e senadores e também dos movimentos sociais, essas vozes chegavam até nos, a comissão. A Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão a SECADI, é uma voz importante de interlocução, conos-

co e com a COGEAM e ela trazia muitos dos movimentos sociais. Editores e autores de livros didáticos, eles fazem visitas, interlocuções constantes ao Ministério da Educação, acho que é esse o grupo mais poderoso e que faz mais intervenção, até mais do que quem a gente gostaria que fizesse, que seriam as entidades científicas.¹⁸ As nossas entidades, infelizmente, essa é a minha avaliação, elas estão sempre indo para fazer a crítica posterior, ela nunca faz a proposição. Os autores e editores, eles vão na proposição, aí eles ganham um espaço, que a gente perde. Aí eu falando como professora, como militante da ANPUH, por exemplo. Então, isso é uma coisa que eu tenho falado na ANPUH e eu acho que não fui compreendida ainda e tal, mas a gente não tem um papel pró ativo, a gente não diz o que a gente quer, a gente só vai depois, isso tá errado! Claro que esse é um papel importante nosso, mas tentar remodelar um negócio depois que a coisa já tá feita é mais complicado, seria importante se a gente estivesse dizendo o que a gente gostaria. Então assim, quem vê de fora, vê isso como uma voz muito uníssona e não é, há um jogo, há uma disputa muito forte até a gente chegar a cada edição do programa (OLIVEIRA, 2015 *apud* DEZIDERIO, 2016, p. 69).

Nesse sentido, podemos compreender ainda que as demandas pautadas pelo Movimento Negro, e que se direcionam a Comissão Técnica responsável pelas avaliações das coleções didáticas compradas pelo Estado brasileiro, acontecem principalmente via secretarias ministeriais. Nesse caso em específico, é citada a SECADI, entretanto, pode-se atribuir também esse papel à própria SEPPPIR, responsável pela organização das Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial e que, como pudemos ver em citação direta nas deliberações aprovadas em 2009, dá ênfase ao trabalho desenvolvido pelos comitês técnicos que cuidam das obras adquiridas pelo MEC e que são utilizadas nas escolas, ou seja, ao grupo que atua com o PNLD.

¹⁸ Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é uma das instituições responsáveis pelo que acontece e é desenvolvido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

OS RELATÓRIOS DE GESTÃO DA SEPPIR E DA SECADI

A presente pesquisa tem apontado que as secretarias especiais que foram criadas em 2003, em especial a SEPPIR e SECADI, foram se consolidando ao longo dos anos subsequentes em espaços fundamentais de promoção do diálogo entre os movimentos sociais e o Estado brasileiro quando o assunto são as políticas públicas. Já se mencionou que a própria distribuição dos cargos dentro de tais instituições foi um importante passo para o protagonismo que a sociedade civil organizada, representada aqui pelo Movimento Negro, conquistou com a atuação dos referidos órgãos. Por isso, optamos por analisar os relatórios de gestão das secretarias citadas no intuito de responder dois pontos essenciais: 1) quais foram as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de uma educação antirracista no país engendradas pelas secretarias aqui analisadas e que trataram dos livros e materiais didáticos? E 2) de que maneira a SEPPIR e a SECADI promoveram ações conjuntas na tentativa de aplicação do que foi estabelecido pelas leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no que tange a essas ações voltadas para os livros e materiais didáticos?

Os relatórios disponíveis nos portais eletrônicos federais e que se referem à SECADI são dos seguintes anos: 2004, 2006, 2010 e 2011. Eles contam, respectivamente, com 67, 107, 192 e 137 páginas cada. No caso dos relatórios da SEPPIR, encontramos relatórios de gestão dos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2010 e 2014, contendo, respectivamente, 20, 84, 112, 37, 98 e 187 páginas. As características particulares dos relatórios refletiram nessa diferenciação considerável de páginas que são apresentadas na documentação, notadamente nos relatórios disponibilizados pela SEPPIR.

O relatório da SEPPIR referente ao ano de 2003 é o menor de todos e apresenta um sumário simplificado com uma breve apresentação da secretaria, um tópico intitulado *Ações realizadas* e um

terceiro referente às perspectivas de trabalho para o ano de 2004. Para o documento que destina a prestação de conta das atividades de 2004, é acrescentado um tópico após as apresentações e que também se fazem presentes nos relatórios de 2005 e 2006 tratando da construção das políticas de promoção da igualdade racial no país.¹⁹ Outra característica que perpassa principalmente os relatórios de 2004 e 2005 é o desenvolvimento dos subtópicos no item voltado para as ações desenvolvidas pela SEPPIR, indicando diretamente nomes de programas ou as temáticas de maneira geral. Para o caso de 2004, são desenvolvidos os tópicos: 1) *Programa Brasil Quilombola*; 2) *Políticas de Ações Afirmativas*; 3) *Relações internacionais*; 4) *Capacitação para a igualdade racial*; e 5) *Ouidoria e assistência jurídica*. No relatório de 2005, o item das ações desenvolvidas é dividido em dois grandes blocos: *Políticas para remanescentes de quilombos* e *Ações afirmativas*²⁰.

Para o relatório de 2006, obtivemos acesso ao documento que apresenta outro tipo de organização. Trata-se de um relatório-síntese, cujo objetivo é o de expor um resumo das ações desenvolvidas pela SEPPIR com uma linguagem mais direta e não trazendo a densidade de informações que se fazem presentes nos relatórios anteriores e posteriores. É um formato de documento totalmente diferente quando olhamos a configuração dos últimos relatórios aos quais tivemos acesso, os de 2010 e 2014, que além de abarcarem todos os itens já mencionados nos anteriores, trazem espaços exclusivos para discutir as ações realizadas pelo Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), pautas que dizem respeito às gestões de pessoas, da tecnologia, do patrimônio, dos recursos renováveis, dentre outros pontos.

¹⁹ As nomenclaturas de tal tópico são as seguintes: *Construindo a Política de Promoção da Igualdade Racial* (2004), *Política de Promoção da Igualdade Racial* (2005) e *A Política de Promoção da Igualdade Racial* (2006).

²⁰ Esse ainda é dividido em: Educação e cidadania; *Desenvolvimento, trabalho e geração de renda*; *Saúde e qualidade de vida*; *Diversidade cultural e combate à intolerância religiosa*; *Segurança alimentar e nutricional*; e *Segurança pública e ordenamento jurídico*.

Assim como é característico do tipo de material, relatórios são documentos que buscam, principalmente, expor o essencial do que foi desenvolvido por uma pessoa, grupo, instituição, comissão, e assim por diante, em um recorte temporal fechado. Nesse caso em específico, por se tratar de instituições públicas, são meios oficiais de prestar contas com a sociedade a respeito das ações que foram executadas por tais órgãos governamentais frente à sociedade brasileira. Para a presente pesquisa, eles são possibilidades de demonstrar se a interlocução do que foi posto nas deliberações gestadas nas conferências nacionais partiram do campo das ideias e se tornaram ações do Estado brasileiro nas mais variadas políticas públicas, dentre elas, as que tratam dos livros e materiais didáticos.

Durante a primeira leitura da documentação foi possível apontar que as informações referentes a essas ações poderiam ser observadas, sobretudo, nas unidades que trataram das ações afirmativas, nos itens sobre desenvolvimento e inclusão social, nas políticas voltadas para os remanescentes de quilombos e ainda nas políticas de educação para diversidade e cidadania. Assim, foram nesses elementos que encontramos respostas aos pontos elencados no início do presente tópico e que tratam das políticas desenvolvidas na área dos livros e materiais didáticos e da articulação entre as secretarias de SEPPIR e da SECADI nas ações que se referem ao cumprimento das leis de nº 10.639/03 e de nº 11.645/08 no âmbito dos livros e materiais didáticos.

O levantamento realizado nos relatórios aponta que as ações desenvolvidas pelas secretarias, e que tratam de forma direta e indireta de livros e materiais didáticos voltados para a efetivação de uma educação antirracista no país, se encontram, principalmente, nos campos da distribuição e produção de materiais didáticos e pedagógicos, bem como da formação dos profissionais da educação. Esse é um dado relevante porque, por exemplo, a demanda de inserção de membros do movimento negro ou de pesquisadores da

área do ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas comissões que tratam das avaliações e/ou produções das coleções adotadas pelo PNLND ou de materiais didáticos, e que tratam especificamente das leis de nº 10.639/03 e 11.645/08, só pode se tornar possível se também houver investimento na preparação dos profissionais que buscam atuar em tais funções. Nesse caso, os investimentos podem ser vistos de forma detalhada por meio da tabela a seguir, elaborada tendo como referência os relatórios de gestão.

Tabela 1 – Projetos desenvolvidos referentes à formação e qualificação de profissionais para atuação no campo da educação para a diversidade e/ou antirracista (com indicação dos valores orçamentários)

| IDENTIFICAÇÃO DO RELATÓRIO | DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA | ORÇAMENTO INDICADO |
|----------------------------|---|--------------------|
| SEPPIR (2004) | Apoio em “ações de formação continuada de professores, produção de materiais didáticos, construção e fornecimento de equipamentos para as escolas situadas em comunidades quilombolas” (p. 21). | R\$ 807.568,20 |
| SEPPIR (2006) | Em parceria com o FNDE, “desenvolvimento de projetos educacionais no âmbito do ensino fundamental em áreas remanescentes de quilombos e para implementação do ensino da história e cultura afro brasileira nas escolas públicas” (p. 18). | R\$ 1.052.943,01 |
| SECADI (2006) | O projeto de apoio à qualificação de profissionais da educação em educação para a diversidade e cidadania teve como foco a qualificação “de profissionais em educação (gestores, professores, servidores e profissionais que lidam com a área de educação, inclusive do MEC) com relação às questões de valorização da diversidade, em suas múltiplas dimensões, dentro da Educação” (p. 31). | R\$ 1.840.752,42 |
| SECADI (2006) | Apoio à capacitação “de professores do Ensino Fundamental para atuação nas Comunidades Remanescentes de Quilombos” (p. 65). | R\$ 725.719,40 |

| | | |
|---------------|--|-----------------|
| SEPPIR (2010) | Por meio do Programa Brasil Quilombola, nas ações de formação de professores, “os resultados para os anos de 2009 e 2010 foram [...] 6 mil professores capacitados” (p. 32). | R\$ 6.1 milhões |
|---------------|--|-----------------|

Fonte: Produzido pelo autor com base nos relatórios da SEPPIR e da SECADI.

Como vimos no tópico anterior, o relatório da II CONAPIR (publicado em 2009) é mais exigente, se comparado ao de 2005, no que tange à demanda de participação da sociedade civil e de membros especialistas na temática afro-brasileira no processo de avaliação das coleções didáticas compradas pelo Estado brasileiro. Por outro lado, podemos ver na tabela que, pelo menos, desde 2004 já se tem investido na qualificação de professores da Educação Básica para que, dentre outras coisas, estejam aptos a produzirem materiais específicos para o trabalho com a história e cultura da África e dos afro-brasileiros.

Outros dados encontrados ao longo da análise dos relatórios de gestão também apontam o fato de que a formação continuada e, atrelada a isso, a preparação para com os cuidados necessários ao tratamento dado aos materiais e livros didáticos, se tratou de uma pauta primordial das secretarias antes mesmo do que foi deliberado na II CONAPIR. Para Henriques e Cavalleiro, o MEC já entendia claramente que o desenvolvimento de uma política voltada para a formação docente e direcionada ao trato das questões étnico-raciais e sua relação com a escola era fundamental, porque a maioria dos profissionais da educação que se encontram tanto na área da gestão dos sistemas de ensino quanto nas salas de aula não possuíam conhecimento significativo sobre a História da África ou experiências consistentes em educação para as relações étnico-raciais (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005). Por isso, a questão girava em torno de responder à seguinte pergunta: como dar subsídios para que os profissionais da Educação Básica e, possivelmente, futuros avaliadores de livros e materiais didáticos, estivessem aptos para tratar

as especificidades que a temática racial brasileira exige tanto no dia a dia em sala de aula quanto nas comissões técnicas vinculadas ao processo de avaliação dos programas de livros e materiais didáticos?

Uma ação que chamou bastante atenção foi a distribuição de material produzido pela SECADI ao longo do ano de 2006. Teve como principal objetivo subsidiar a formação continuada de professores, gestores, secretários, dentre outros indivíduos que atuam na Educação Básica, bem como contribuir com a formação dos novos profissionais nas universidades e no Ensino Superior. O relatório descreve a ação da seguinte forma:

Quanto à distribuição do material produzido, foi construída uma base de dados com endereços das instituições do governo federal que atuam como parceiras da Secad/MEC, das Secretarias Estaduais de Educação, das Secretarias Municipais de Educação das capitais dos estados, de 215 mil escolas da Educação Básica da rede oficial de ensino, dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), das bibliotecas centrais e reitorias, das instituições públicas federais e estaduais de ensino superior, de entidades de movimento negro e da sociedade civil que trabalham com a temática da educação e anti-racismo, bem como de solicitações avulsas autorizadas pela Subcoordenadora de Estudos e Pesquisas. Trabalhou-se com a meta de distribuição de:

- 1 milhão de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, distribuídas nas 215 mil escolas ativas da educação básica, organizações não governamentais, secretarias estaduais e municipais de educação, bibliotecas universitárias e bibliotecas em geral;
- 6 mil livros Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/05;
- 5 mil livros Superando o racismo na escola;
- 3 mil livros Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas;
- 6 mil livros Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação;
- 6 mil livros 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial;
- 6 mil livros História da Educação do Negro no Brasil; e
- 8 mil calendários História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2006, p. 42).

A dimensão que uma ação como essa possui, ao mesmo tempo em que ajuda na compreensão da proporção que uma secretaria como a SECADI representa ao longo de sua atuação, esclarece também sobre como é difícil criar ações governamentais que cheguem a todos os lugares do país. Os dados mencionados anteriormente mostram que o montante de instituições de ensino e, conseqüentemente de professores, que não foram contempladas com a maior parte dos materiais destinados à distribuição, é abundantemente superior à quantidade de lugares atendidos. O único material produzido numa escala superior às mencionadas 215 mil escolas ativas da Educação Básica se trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Por outro lado, mesmo se arredondássemos a quantidade dos demais materiais ao número dos 10 mil exemplares, a porcentagem de instituições que seriam beneficiadas não chegaria nem aos 5%. Ou seja, se a distribuição dos respectivos materiais fazia parte da preocupação do Estado brasileiro em responder rapidamente às exigências que a promulgação da Lei de nº 10.639/03 trouxe, nesse quesito, o esforço foi insuficiente.²¹

Ao observar os valores que são indicados na documentação, tem-se a ideia de que, realmente, dar conta de toda a rede pública de ensino era uma tarefa praticamente inviável para a secretaria, haja vista que o investimento destinado à distribuição e aquisição de materiais didáticos não alcançou nem a mesma ascensão que ocorreu com os valores totais que envolvem outros investimentos da SEPPIR. No quadro geral, ocorreu um salto significativo no que tange às aplicações, por exemplo, referentes à formação e qualificação de professores. Se para o ano de 2006 foram investidos mais de R\$ 1 milhão em formação de professores, em 2010, as cifras ultrapassam a casa dos R\$ 6 milhões. No caso de 2010, os números valem para os anos de 2009 e 2010. Mesmo assim, é uma média de R\$ 3 milhões

²¹ Todos os materiais produzidos foram disponibilizados em PDF e publicados no portal do MEC.

ao ano, o triplo se comparado ao que foi utilizado pela SEPPIR em 2006. Em contrapartida, quando o assunto é investimento em distribuição de material para usos didáticos, percebe-se que o grau de investimento é menor e que a linha de ascensão apontada no caso da formação de professores não se repete para esse caso. Para o ano de 2006, temos para aquisição de material didático o investimento de R\$ 536.402,12. Posteriormente, para os anos de 2009 e 2010 o valor apontado no relatório é o de R\$1.616.550,00, uma média de R\$ 808.275,00 ao ano. Ou seja, um ritmo que, embora tenha promovido um aumento significativo (em média 50% a mais que em 2006), não acompanhou a outra área de maior investimento.

Ainda que, nos relatórios, esses dados apareçam de forma separada, temos a clareza de que, de forma indireta, os dois aspectos apontados aqui findam registrando a ideia de que as políticas públicas que discutem o cumprimento dos princípios presentes nas Leis de nº 10.639/03 e 11.645/08, tomando como lente a atuação das secretarias, possuem como foco primordial a formação e qualificação dos sujeitos que atuam na educação brasileira, seja para os que já estão em sala de aula, seja para os que ainda estão em fase de formação, como é o caso dos cursos superiores.

No que se refere às ações realizadas em parcerias da SECADI e da SEPPIR, os relatórios apontam que elas aconteceram nas mais diversas frentes, com destaque para as áreas da realização de eventos, nas atuações em comitês, no fortalecimento dos núcleos de estudos nas instituições de ensino, bem como na própria formação e qualificação de profissionais da educação. Nos relatórios da SEPPIR, essa parceria aparece em quatro dos seis relatórios disponíveis. No caso dos relatórios da SECADI, a menção das parcerias se encontra em três dos quatro relatórios de gestão encontrados. Em determinados projetos, as parcerias aconteceram exclusivamente entre a SEPPIR e a SECADI, em outros, diversas instituições contribuíram com o que era realizado pelo Estado brasileiro, assim como pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 2 – Projetos realizados que contaram com a parceria SEPPIR/SECA-DI (anos de 2004, 2005, 2006, 2010, 2011 e 2014)

| INDICAÇÃO DO RELATÓRIO | DESCRIÇÃO DA AÇÃO REALIZADA | INSTITUIÇÕES E/OU SECRETARIAS RESPONSÁVEIS |
|------------------------|---|--|
| SEPPIR (2004) | Participação no <i>Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial</i> , com a realização dos Seminários Técnicos de Promoção da Igualdade Racial (p. 27); | Ação conjunta entre SEPPIR e SECADI; |
| | Foram realizados em 10 estados, com envolvimento de cerca de 5 mil pessoas, entre profissionais de educação, representantes dos Núcleos Afro-Brasileiros (Neab), ativistas dos Movimentos Negros, entidades do Movimento Social, ONGs e representantes das Comunidades Quilombolas, os <i>Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial</i> (p. 27); | Ação conjunta entre SEPPIR e SECADI; |
| | Adoção do <i>Caderno das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> , material didático pedagógico de apoio à implementação da Lei nº 10.639, escrito por Petronilha Beatriz da Silva, integrante do Conselho Nacional de Educação (p. 27-28); | Ação conjunta entre SEPPIR e SECADI; |
| | Participação junto ao Comitê de Avaliação dos Projetos do Programa Diversidade na Universidade, cuja principal atividade foi a revisão de Projetos Inovadores de Curso (PIC), que buscam assegurar a equidade e diversidade na educação superior para afro-descendentes e indígenas (p. 30); | Ação conjunta entre SEPPIR e SECADI; |
| | Seminário <i>Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual</i> , que teve o objetivo de provocar uma reflexão sobre materiais didáticos e práticas educativas para a equidade racial e de gênero e para o respeito à diferença de orientação sexual (p. 31). | SEPPIR, SECADI, SEPM e SEDH. |

| | | |
|---------------|---|--|
| SECADI (2004) | <i>Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial</i> – AL, SE, PE, PB, PA, AP, DF, GO, MS e AM; <i>Encontros Estaduais de Projetos Inovadores de Cursos</i> – MG, RJ, BA, MT e SP; <i>Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual</i> – Brasília (DF) (p. 21). | SEDUCs e SEMEDs, SEPPIR, SECADI, SEDH, Fundação Cultural Palmares, SEPM e Movimento Negro. |
| | Publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (p. 37). | SECADI, SEPPIR e INEP. |
| SEPPIR (2005) | <i>Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial</i> , em 2005, promovidos pela SECAD/MEC com a participação da SEPPIR, que atingiram cerca de 10 mil professores em 20 eventos realizados (p. 30). | Ação conjunta entre SEPPIR e SECADI. |
| SECADI (2006) | Reuniões para estabelecimento de parceria para expansão do Projeto <i>A Cor da Cultura</i> (p. 45); | SECADI, SEPPIR, MEC, Petrobras, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Rede Globo, Ministério da Cultura e Centro de Informação e Documentação do Artista Negro-CIDAN; |
| | Curso para formação de professores/as em temas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual, por meio da contratação do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM-UERJ (p. 50). | SECADI, SEPPIR e Conselho Britânico. |
| SEPPIR (2010) | Premiação a experiências voltadas a implementação das Diretrizes da educação para as relações etnicorraciais (p. 26); | SEPPIR, SECAD/MEC, UNICEF, UNESCO, UNDI-ME, CONSED, IFBA e ABPN; |
| | <i>Seminário Nacional de Educação Quilombola</i> aconteceu no período de 9 a 11 de novembro de 2010, na Academia de Tênis em Brasília, e contou com a presença de 250 pessoas (p. 32). | SECADI, SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, INCRA e CONAQ. |

| | | |
|----------------|---|---|
| SECADI (2011) | Realização do <i>Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais</i> , participação no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPJR), do Conselho Curador da Fundação Cultural Palmares e do Grupo de Trabalho do Estatuto da Igualdade Racial, conforme Portaria nº 79/2011 (p. 25). | Ação conjunta entre SEPPPIR e SECADI. |
| SEPPPIR (2014) | Acompanhamento de gestão do Projeto <i>A Cor da Cultura</i> , além de capacitações presenciais para o projeto (p. 28). | SECADI, SEPPPIR, MEC, Petrobras, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Rede Globo, Ministério da Cultura e Centro de Informação e Documentação do Artista Negro-CIDAN. |

Fonte: Produzido pelo autor com base nos relatórios de gestão da SEPPPIR e da SECADI.

O primeiro ponto que merece destaque na relação de projetos postos na tabela diz respeito à concentração de ações nos primeiros anos de trabalho das duas secretarias aqui analisadas. Se tomarmos apenas os relatórios que tratam das atividades realizadas em 2004, podemos perceber que as ações concentram a quantidade de 46% do total de projetos desenvolvidos e que tiveram entre seus responsáveis a SEPPPIR e a SECADI juntas. Ou seja, das treze ações localizadas na documentação, seis estão alocadas nos relatórios de 2004, praticamente a metade. Quando relacionamos esse dado ao quantitativo de relatórios disponíveis, a concentração mencionada para os relatórios de 2004 ainda se torna mais significativa. Nesse caso, a informação é que dos dez relatórios de gestão que obtivemos acesso, dois deles (ou seja, 20%) concentram praticamente metade das ações realizadas em parceria com as secretarias aqui problematizadas.

Por se tratar de um momento ainda muito recente da promulgação da Lei de nº 10.639/03, acreditamos que isso se refere ao esforço inicial realizado pelo Estado brasileiro em tentar difundir ao máximo quais eram os novos rumos que a educação

no Brasil deveria tomar com relação aos estudos para as relações étnico-raciais. Por isso, podemos perceber que todas essas ações de 2004, em certa medida, dizem respeito diretamente à ampla divulgação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, seja por meio da sua publicação e da sua distribuição, seja por meio dos debates realizados ao longo dos eventos espalhados pelo país e que contavam com a presença de membros dos mais variados espaços de ensino.

Todas essas ações foram realizadas com a importante contribuição de diversos sujeitos que – assim como temos visto desde o primeiro capítulo – possuíam, antes de ingressarem nos cargos públicos, um vínculo (digamos assim, político) que muitas das vezes ficava restrito ao Movimento Negro e aos movimentos sociais de maneira geral. As políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de uma educação antirracista, que ganharam maior visibilidade durante o governo de Fernando Henrique e que puderam ser postas em ação somente após a abertura proporcionada com os governos de Lula e Dilma, são resultados dessa interação que aconteceu no interior do espaço escolar e que envolveu uma construção coletiva feita a partir das disputas entre os diferentes indivíduos que circularam pelas mais diversas instâncias e conselhos federais vinculados, principalmente, as secretarias da SEPPPIR e da SECADI.

Para o caso das demandas que dizem respeito aos livros didáticos, que são avaliados e comprados pelo Estado brasileiro por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pôde-se perceber que essas demandas foram realizadas – seja por documentos entregues ao Estado, seja pelas deliberações acordadas nas Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial – principalmente pela solicitação de que membros do Movimento Negro participassem, cada vez mais, de todos os processos que envolvessem as formulações das políticas públicas de cunho antirracista de ma-

neira geral, e somente em 2009 temos a menção direta ao Comitê Técnico que atua nos trabalhos desenvolvidos pelo PNLD.²²

Nesse sentido, faz-se necessária a observação dos documentos oficiais do PNLD, notadamente dos seus editais de licitação, de como essas demandas foram absorvidas no interior do Programa. Além disso, é fundamental atentar para as questões do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros e, conseqüentemente, do estudo para as relações étnico-raciais, que foram abordadas pelo PNLD e exigidas às editoras das coleções didáticas ao longo de anos anteriores e posteriores da promulgação da Lei de nº 10.639. É sobre esses elementos que o capítulo seguinte trata.

²² Para rever a menção direta ao Comitê Técnico, voltar ao quadro que trata das deliberações a respeito de livros e materiais didáticos da I e II CONAPIR, na página 76.

3

A ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O dismantelo do modelo de relações raciais na América Latina, assim como a queda da ordem patriarcal-masculina, não poderá ser conseguido facilmente, pois essa luta de longa duração implica mobilização de todas as formas criativas da sociedade

(WEDDERBURN, 2005, p. 335).

O Programa Nacional do Livro Didático é resultado de uma série de mudanças que aconteceram ao longo do século XX nas políticas públicas que versam sobre os livros didáticos no Brasil. Desde 1929, ano em que foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) – órgão específico encarregado pelo Estado de legislar sobre políticas do livro didático –, até 1985, ano de criação do PNLD, diversas mudanças foram fundamentais para fazer com que alterações na qualidade dos livros pudessem ser realizadas.

Em 1938 tivemos, por exemplo, a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão responsável por, dentre outras coisas: examinar os livros didáticos a ele submetidos e emitir

parecer sobre as obras; estimular a produção e orientar as importações dos livros didáticos; promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1938).

Assim como nos apresenta Marcelo Silva, algumas das características da CNLD a respeito de princípios fundamentais ao processo avaliativo das obras foram mantidas ao longo do século XX e chegaram a fazer parte do que se tornou o PNLD, dentre eles: a) os membros da CNLD não poderiam ter qualquer tipo de vinculação comercial com as editoras nacionais ou estrangeiras; b) cabia à comissão indicar alterações ou correções das obras examinadas de modo a tornar viável a autorização de seu uso; e c) o *poder público* não poderia determinar a adoção de um determinado livro didático, cabendo a escolha dos livros a serem utilizados pelas escolas de maneira livre pelos diretores das escolas pré-primárias e primárias e, aos professores, pelas escolas normais, profissionais e secundárias, assim como consta o Art. 5º do Capítulo I, sobre a elaboração e utilização do livro didático (SILVA, 2017).

Ainda de acordo com Marcelo Silva, a regulamentação do PNLD a partir de 1985 e sua implementação no ano seguinte significou, por um lado, a consolidação de “políticas e práticas em torno do livro didático que vinham sendo desenvolvidas até aquele momento” (SILVA, 2017, p. 111), como por exemplo, o aumento sistemático dos gastos e investimentos financeiros por parte do Estado em fases como avaliação e distribuição dos livros usados nas escolas brasileiras, tanto que antes mesmo do PNLD existir o Estado brasileiro já era o principal comprador das publicações didáticas do mercado editorial do país. Por outro lado, a regulamentação do PNLD trouxe mudanças marcantes nessa política e findaram determinando o que ocorreu nas décadas subsequentes, como o caso da utilização de livros que fossem descartáveis, dos estados que deixaram de ter que participar financeiramente do programa, ficando a cargo exclusivamente do poder federal, dentre outros aspectos.

O fato é que, devido ao seu papel de destaque no processo ensino-aprendizagem das escolas e, conseqüentemente, no projeto de formação cidadã do Estado brasileiro – além do alto custo financeiro que lhe é investido –, o livro didático também tem se configurado como um material que tem composto parte das principais demandas da sociedade quando o assunto é a educação para as relações étnico-raciais.¹ Presente na pauta dos movimentos sociais desde a segunda metade do século XX, tal material tem ensejado uma série de reivindicações que vão desde a forma pela qual os negros são tratados na cultura imagética, o lugar em que os assuntos relacionados à afro-brasilidade se encontram dentro de um currículo geral – principalmente em comparação e denúncia de uma visão eurocêntrica da organização dos conteúdos –, passando pela problematização de conceitos e conteúdos fundamentais para o estudo dos negros no Brasil, até chegar, por exemplo, em estudos que tratam sobre a apropriação da música a partir do livro didático no ensino da história afro-brasileira.²

Assim como foi posto na Introdução, dentro do rol de estudos que lidam com a relação entre PNLD/livro didático e educação para as relações étnico-raciais, as pesquisas que utilizam outras fontes para além dos próprios livros e manuais de ensino ainda são muito escassas. É necessário também partir da ideia de que a análise de materiais como o edital do PNLD compatibiliza uma série de problemáticas que nos ajudam a compreender a sistemática do Programa, bem como possibilita um entendimento bastante significativo a respeito dos princípios que compõem o livro didático exigido pelo Estado brasileiro. Desse modo, o presente capítulo tem por

¹ De acordo com dados divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão filiado ao MEC, o valor total gasto pelo PNLD no ano de 2017 na aquisição dos livros chegou à marca de R\$ 1.295.910.769,73 (Um bilhão, duzentos e noventa e cinco milhões, novecentos e dez mil, setecentos e sessenta e nove reais e setenta e três centavos).

² É o caso, por exemplo, da pesquisa desenvolvida por Luciano Magela Roza durante seu mestrado em Educação pela UFMG no ano de 2009 e que se transformou em livro posteriormente, sendo publicado em 2013 pela Editora Nandyala sob o título *Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de História Afro-brasileira*.

objetivo problematizar e refletir sobre como o PNLD tem discutido – utilizando como fonte central os editais que foram produzidos entre os anos de 2001 e 2014 e que dizem respeito, respectivamente, às edições do PNLD que vão de 2004 a 2016 – as questões que envolvem os direitos e princípios referentes a uma educação antirracista no Brasil e, conseqüentemente, com a história e cultura da África e dos afro-brasileiros.

Nesse sentido, tentaremos responder as seguintes questões: de que forma o PNLD exigiu que as editoras colocassem em execução os dispositivos legais promulgados e que objetivavam orientar as políticas públicas referentes à educação para as relações étnico-raciais, buscando a superação do racismo e a diminuição das desigualdades raciais? Quais são as mudanças que ocorrem ao longo dos anos nos princípios e critérios de avaliação utilizados nos editais? No que se refere às exigências impostas às editoras, existe alguma diferença entre os níveis de ensino (Ensino Fundamental e Médio)? É possível observar uma complexização do tratamento dado à temática de uma educação antirracista nos editais? E ainda, como estão distribuídos, dentro dos editais, os dispositivos legais que fundamentam os princípios para a aplicação de uma educação antirracista a partir dos livros didáticos?

CONHECENDO OS EDITAIS DO PNLD |

Os editais do PNLD passaram a ser utilizados no processo de avaliação das coleções didáticas a partir de 2001, ano em que foi lançado o material de licitação referente ao PNLD 2004. A organização dos critérios e princípios adotados nos editais foram estabelecidos tendo como referência dois documentos centrais: o primeiro foram as *Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências / 1ª a 4ª séries*, datado de 1994; o segundo foram as *Recomendações para uma política pública dos livros didáticos*, de 2001.

O primeiro documento teve como direcionamento de parâmetro a análise dos livros didáticos mais adotados no ano de 1991 por cada componente curricular, sendo estes voltados para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Em tal documentação, os únicos itens que são comuns a todos e não foram colocados nos capítulos voltados para cada área do conhecimento separadamente se referem aos tópicos intitulados *Contribuições da Psicolinguística para a formulação da política Nacional dos Materiais Didáticos*, que tratam das expectativas que um material didático deve ter para com o público ao qual é destinado, à função e adequação social, etc. e *Critérios para análise e seleção de livros didáticos* – quanto ao Projeto Visual, momento em que são postas as normas técnicas que os livros devem obedecer em itens que vão desde a dimensão dos caracteres, organização das capas, sumários, fichas catalográficas, ilustrações etc.

Dentro dos capítulos voltados para cada disciplina, a organização do documento segue de forma independente, sem uma estruturação básica que perpassasse todas as áreas. Um dos aspectos que chama a atenção (e que dialoga diretamente com nossa problemática de pesquisa) é que, em nenhum dos casos, um item voltado para os princípios da formação cidadã ou a ética se faz presente, tal qual acontece no formato atual dos editais do PNLD e que veremos mais adiante. O que não quer dizer, por outro lado, que a inexistência de um tópico exclusivo para a formação cidadã seja indício de uma possível despreocupação por parte das instituições e sujeitos envolvidos com o assunto em questão. Longe disso, até porque, assim como nos é posto por Soares (2017, p. 97), “a formação cidadã era no momento de produção do documento a necessidade maior, afinal, eram os primeiros anos da nova democracia, necessitava-se da projeção de seus valores para a futura geração em formação”. Além do mais, nas conclusões/recomendações é possível nos depararmos com o seguinte cuidado a respeito das obras avaliadas e tidas como referência para a

produção do texto: “Os textos e imagens trazem explícita e implicitamente uma série de estereótipos e preconceitos presentes no nosso cotidiano” (BRASIL, 1994, p. 262).

De qualquer forma, a crescente explicitação desse critério – notadamente no que se refere às formas pelas quais os negros vinham sendo representados nas imagens – demonstra um nível de preocupação expresso nas políticas públicas responsáveis pelos livros didáticos para com as demandas trazidas pelos movimentos sociais no campo acadêmico e que se fortaleceram principalmente na década de 1980. O mestrado de Ana Célia da Silva, finalizado no ano de 1988 e que resultou no trabalho intitulado *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I*, é um exemplo de como essa demanda foi levantada nas universidades.³

O segundo documento, *Recomendações para uma política pública dos livros didáticos*, de 2001, objetivou apresentar conclusões e recomendações para subsidiar as reformulações pelas quais o PNLD estava passando no sentido de discutir e estabelecer elementos para o aprimoramento das políticas públicas do livro didático no país. Um dos principais tópicos presentes no documento se refere ao item *O PNLD: problemas e perspectivas*. Nele, foram apontados, ao menos, três problemas que afetavam o PNLD e que precisavam ser resolvidos: 1) a cristalização de um modelo de livro didático que, devido à manutenção de um modelo pautado na acomodação dos autores e editoras, impedia o surgimento de um material com características diferentes; 2) a falsa utilização de correntes teóricas de interpretação da história; e 3) um descompasso entre as expectativas do PNLD e a dos professores.

³ Como espécie de continuidade da pesquisa desenvolvida no mestrado finalizado no ano de 1988, em 2001, Ana Célia da Silva concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com o trabalho intitulado *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Seu objetivo era o de investigar a representação social do negro nos livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos, da década de 1990.

Além de apontar problemas, o documento sugere soluções de melhoria do PNLD e das políticas do livro didático de forma geral, tais como: a necessidade de produção de estudos nacionais e transnacionais; a descentralização das avaliações para as universidades; a construção de regras de inscrição que levassem em conta as avaliações anteriores; a elaboração de editais que fossem mais claros em relação ao que se esperava de um livro didático e de sua qualidade.

Esse último ponto é bastante importante porque, como veremos adiante, ao longo dos anos, os editais buscam cada vez mais otimizar a forma de contato com as editoras. Como por exemplo, a uniformização das diretrizes de comando, a indicação direta da legislação a ser seguida, dentre outras formas de simplificação das orientações.

De acordo com Margarida Oliveira, “a definição desses critérios de qualidade é que conduziram a formatação do ‘Edital do PNLD’, que estabelece todos os itens que serão avaliados para garantir que o livro como mercadoria está apto a ser adquirido pelo Governo Federal” (OLIVEIRA, 2013, p. 359). Devido ao fato desse documento de 2001 ter representado um primeiro esforço em complexificar os critérios de qualificação dos livros didáticos que haviam sido estabelecidos ainda em 1994, por intermédio do primeiro documento aqui apontado, partimos do pressuposto de que ambos os documentos são os responsáveis por dar forma aos editais do PNLD que se seguiram. Mesmo porque, assim como aponta Soares ao falar sobre a especificidade da rede intertextual que paira sobre os dois documentos apresentados, “o que as *Definições de 2001* proporcionam é a implementação de um novo paradigma educacional, materializado na LDB, sem negar as diversas vozes e contratos estabelecidos no espaço escolar quando da elaboração do documento de 1994” (SOARES, 2017, p. 93).

Os anos das edições indicados pelo PNLD correspondem aos anos em que os livros didáticos, já avaliados, devem estar na es-

cola. Entretanto, o processo de homologação do edital, bem como de toda a fase avaliativa, inicia-se em média dois ou três anos antes.⁴ A cronologia das edições do PNLD, bem como dos respectivos editais aqui analisados, pode ser visualizada na tabela a seguir:

Tabela 3 – Cronograma de publicação dos editais e suas respectivas edições do programa

| EDIÇÃO DO PNLD | ANO DE PUBLICAÇÃO DO EDITAL |
|----------------|-----------------------------|
| PNLD 2004 | 2001 |
| PNLD 2005 | 2002 |
| PNLD 2007 | 2004 |
| PNLD 2008 | 2006 |
| PNLD 2010 | 2008 |
| PNLD 2011 | 2009 |
| PNLD 2012 | 2010 |
| PNLD 2013 | 2010 |
| PNLD 2014 | 2011 |
| PNLD 2015 | 2013 |
| PNLD 2016 | 2014 |

Fonte: Produzido pelo autor com base nos editais do PNLD.

⁴ Durante o intervalo de tempo entre a homologação do edital e a chegada do livro na escola, tem-se: inscrição das obras a serem analisadas, que envolve também o cadastramento dos autores e obras, assim como a entrega dos documentos necessários; a pré-análise, momento em que se avalia se o livro didático é reincidente no processo avaliativo e se corrigiu erros apresentados anteriormente, se possui duplicidade em relação a outra obra inscrita; a avaliação em si, que demarca o processo propriamente dito de análise das obras; publicação do Guia do PNLD, bem como a escolha do professor, é o momento em que as obras aprovadas pela avaliação se tornam acessíveis aos docentes, por meio do guia, e podem ser selecionadas; aquisição e entrega das obras diz respeito ao processo de negociação entre editores/autores de livros didáticos e o Estado brasileiro a fim de garantir a compra e entrega do material em tempo hábil para começar o ano letivo escolar. Sobre todo esse processo, ler: FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: processo de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; COSTA, Aryana (Org.). *Para que(m) se avalia? Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)*. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 11-28.

A organização dos editais se dá da seguinte maneira: inicialmente temos um grande bloco de questões mais relacionadas à burocracia exigida pelo programa. Nele, uma primeira característica comum a todos aborda a função a qual se destina, intitulada *do objeto*; a segunda característica trata do calendário utilizado nas etapas de pré-inscrição e inscrição, chamado *do período (PNLD 2004)* ou *dos prazos (PNLD 2005 a 2016)*; em seguida temos *os procedimentos* ou *condições de participação*, a depender da temporalidade; as etapas do processo de seleção ou avaliação das obras é a quarta característica comum a todos os editais; na sequência têm-se as instruções sobre o processo de habilitação, aquisição, produção e entrega das coleções; e um sexto elemento aborda os tramites legais relativos à avaliação. Junto com esse sexto elemento, temos uma série de anexos que são necessários para todas as etapas do processo de compra e avaliação das coleções.

Um segundo grande bloco comum nos editais se refere aos princípios e critérios para avaliação comum a todas as disciplinas e de cada área em específico. Como poderá ser visto mais à frente, é fundamentalmente desses princípios e critérios que retiramos os dados necessários para realizar a análise da documentação, na maioria das vezes apresentada no subitem referente à observação dos preceitos legais e jurídicos dos preceitos éticos e que dizem respeito à promoção da cidadania.

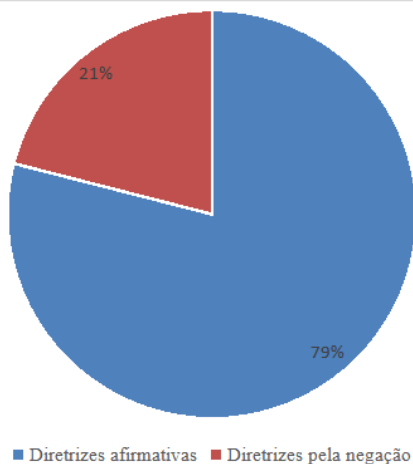
DO CONTINENTE ÀS ILHAS: FORMAÇÃO CIDADÃ E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS EDITAIS DO PNLD

Laurence Bardin aponta que o desvio pela enunciação, que se refere à organização formal do discurso e referenciação dos elementos formais atípicos, permite que tenhamos inferências indiretas. A utilização de indicadores formais elucidada sobre o pro-

cesso, e a compreensão deste facilita a referenciação e a interpretação dos conteúdos. Nas palavras dela, “trata-se de uma análise de conteúdo, mas o acesso a este passa pelo continente e pelas suas modalidades” (BARDIN, 2011, p. 219). Dito de outra forma, é necessário partirmos do continente às ilhas. Por isso, antes de nos debruçarmos sobre a especificidade dos princípios e direitos que dizem respeito aos afro-brasileiros no interior dos editais do PNLD, faz-se necessária uma análise das concepções sobre a formação cidadã de maneira geral. E para realizar tal tarefa, a ferramenta metodológica de pesquisa que foi utilizada para a coleta dos dados com os editais partiu primeiramente da seguinte questão norteadora: o que significa contribuir para o desenvolvimento da ética e dos valores necessários ao convívio social e à cidadania?

Identificamos inicialmente que as respostas apresentadas pelos editais – sejam nas áreas comuns, sejam nas áreas destinadas às disciplinas escolares de forma específica – são postas por intermédio de procedimentos que chamamos de *diretrizes pela negação* (quando mencionam, de maneira denotativa, o que a obra ou coleção didática não pode apresentar) ou *diretrizes afirmativas* (quando mencionam, também de modo denotativo, o que a obra ou coleção deve fazer). Ao longo de toda a documentação (editais do PNLD utilizados para as avaliações que vão de 2004 a 2016), foram identificadas 285 diretrizes. Desse montante, 225 se referem à diretrizes afirmativas e as 60 restantes às diretrizes pela negação. Em termos percentuais, isso significa que 79% das diretrizes são de afirmação e 21% são de negação, tal como pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Relação entre diretrizes afirmativas e pela negação nos editais do PNLD (2004-2016)



Fonte: Produzido pelo autor com base nos editais do PNLD.

A discrepância entre esses dados possui relação direta com o que aconteceu a partir da avaliação do PNLD 2011. A partir do mencionado ano, as diretrizes pela negação praticamente deixaram de existir. Não podemos, porém, alegar que a última vez em que as diretrizes pela negação apareceram tenha sido no PNLD 2010, uma vez que no PNLD 2011, na área voltada para as línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), ainda foi possível identificarmos o seguinte comando: “As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada, bem como as ligadas ao suporte ou meio em que são veiculadas as mensagens, **não devem**, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira” (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, 2008, p. 56, grifo nosso).

Essa característica de intervenção do Estado brasileiro nas políticas do livro didático, por meio de uma estratégia de escrita que utiliza formas negativas para se afirmar o que se espera de tal

material, se encontra presente desde os documentos que foram precursores dos editais do PNLD, seja no *Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências / 1ª a 4ª séries*, de 1994, seja no *Recomendações para uma política pública dos livros didáticos*, de 2001.⁵ Por outro lado, mesmo se levarmos em conta o recorte que vai do PNLD 2004 ao de 2010 – momento anterior ao quase desaparecimento das diretrizes pela negação –, essa forma de direcionar a maneira que as editoras devem tratar das questões relativas ao que se espera do livro, chega-se à conclusão de que as diretrizes pela negação compõem a margem de 37% das orientações referentes à formação cidadã.

Dito isso, o quadro geral que temos é o seguinte: em um primeiro momento (2004 – 2010), as diretrizes voltadas para as editoras, acerca da forma que as coleções devem tratar das questões relativas à cidadania e a ética, configuram-se entre afirmativas ou pela negação, sendo as primeiras quase o dobro das últimas. Em um segundo momento (2011-2016), as diretrizes afirmativas, por uma quase unanimidade, são as responsáveis por caracterizar a maneira pela qual o diálogo é estabelecido. Em síntese, quando o assunto é formação da cidadania, o Estado brasileiro prefere dizer o que se espera ao invés de apontar o que não se espera.

Mas o que teria feito o Estado brasileiro, a partir do PNLD 2011, preferir somente partir de diretrizes afirmativas ao invés de manter um discurso baseado em comandos dualistas, ora estabelecendo o que as editoras não deveriam fazer, ora fixando o que de fato deveria estar presente nas coleções didáticas, assim como pôde ser observado até a edição do PNLD 2010? Essa resposta se relaciona de forma direta com a mudança de perspectiva que o programa passou a exercer a partir de então. De acordo com Soares (2017, p. 131),

⁵ O anexo de nº 4, por exemplo, posto no documento *Recomendações para uma política pública dos livros didáticos*, apresenta uma evolução de critérios eliminatórios utilizados pelo PNLD entre 1997 e 2001. É possível observar a partir dele que as diretrizes pela negação e que se referem ao combate às diferentes formas de discriminação já estavam consolidadas no Programa desde 1997 (BRASIL, 2001, p. 56).

O que ocorre é um aprofundamento dos apontamentos sobre a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, que passa, a partir de 2011, a ganhar uma dimensão prática do que seria esse tipo de sociedade. Novamente é possível ver como a edição mencionada transforma o dito em ações, tornando o documento mais claro em relação ao que pretende.

Ou seja, o Estado brasileiro não queria mais dar margem às interpretações dos editais do PNLD que fugissem dos objetivos centrais do projeto de sociedade defendido pelo governo federal. Por isso, a partir daquele ano, estabeleceu-se que somente seriam designadas as diretrizes que afirmassem, de fato, o que as editoras deveriam fazer.

Ao tratar sobre as problemáticas que giram em torno das representações, Chartier menciona o seguinte a respeito da leitura: “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelectção: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro” (CHARTIER, 1991, p. 181). Desse modo, ao direcionar a leitura pelo viés afirmativo, o PNLD transformou o que poderia ser uma operação abstrata de intelectção por parte do receptor da mensagem (as editoras) num quadro inteligível em que seus objetivos se tornassem cada vez mais acessíveis àquele que lê o texto presente no edital.

Partindo para o conteúdo dessas diretrizes que tratam sobre o que é necessário para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à cidadania, nos deparamos com uma organização que pode ser feita a partir da compactação desses comandos em três categorias. A primeira categoria (A) abrange as diretrizes que buscam de forma direta ou indireta combater diferentes formas de discriminação e/ou preconceitos. A segunda (B) se relaciona com a preocupação em fomentar o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico dos alunos. Por último, uma terceira categoria (C) que abarca o grupo de outras temáticas bastante variadas, tais como o cuidado para

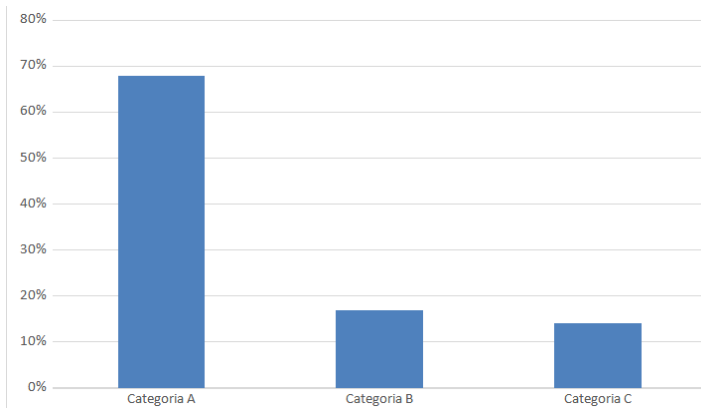
que as obras didáticas não se tornem veículos de publicidade ou difusão de marcas e/ou produtos, ou ainda, as diretrizes mais abstratas e que não deixam tão claro como as editoras devem problematizar os ideais democráticos.

Para averiguarmos o peso que cada categoria possui na organização dos editais, realizamos uma quantificação de três momentos diferentes, a saber, nos PNLD 2004, 2005, 2010, 2011, 2015 e 2016.⁶ A análise de tais dados nos mostrou que de um total de 162 diretrizes, 111 podem ser classificadas de acordo com o que é apresentado na primeira categoria, referente ao combate às diferentes formas de discriminação, 28 se referem à segunda categorização (que trata do fomento ao desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos) e, o restante, 23 diretrizes, dialogam com a terceira categoria, das orientações variadas ou que não possuem uma clareza definitiva.

Em termos percentuais, tivemos a seguinte configuração: a categoria A comporta 68% de todas as diretrizes dos editais analisados, a categoria B abrange 17% e a categoria C compreende 14% das diretrizes. Para uma melhor visualização dos dados aqui apresentados, vejamos o gráfico a seguir:

⁶ Em nossa primeira leitura de toda a documentação, já foi perceptível que os editais não mudaram tanto ao ponto de modificar toda uma estrutura do documento, nem houve ainda uma mudança total nas diretrizes apresentadas. Como veremos mais adiante, as alterações foram bastante pontuais. Por isso, não se fez necessário uma quantificação de todos os editais que vão do PNLD 2004 ao 2016 para realizarmos inferências a respeito das três categorias mencionadas anteriormente.

**Gráfico 2 – Relação das diretrizes por tipos de categoria
(Editais do PNLD 2004, 2005, 2010, 2011, 2015 e 2016)**



Fonte: Produzido pelo autor com base nos editais do PNLD.

O que não podemos perder de vista é que toda essa discussão em nenhum momento se afasta do que paira sobre todas essas diretrizes que buscam o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à democracia, ou seja, os valores. De acordo com Saviani (2009, p. 46), os valores “indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que *deve ser* em contraposição àquilo *que é*”. No caso dos editais, torna-se perceptível o peso que o combate às diferentes formas de discriminação e/ou preconceitos possuem diante do que é entendido como busca por cidadania.

A criação e atuação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) em 2003 é um indício claro a respeito da postura que o Estado brasileiro buscou construir. Criado por intermédio da Lei de nº 10.683, de 28 de maio, o referido conselho (conhecido também como “Conselhão”) assumiu o papel de órgão consultivo e de assessoramento da

presidência do país. Além dos representantes de ministérios e secretarias vinculadas ao governo federal, tais como Ministério da Casa Civil, da Secretaria de Comunicação Social, de Assuntos Estratégicos, das Relações Institucionais, dentre outros, 92 representantes da sociedade civil faziam parte do corpo de conselheiros vinculados ao CDES.⁷

O conteúdo da própria Agenda Nacional de Desenvolvimento, elaborada pelo Conselho, evidencia, em certa medida, o compromisso do Estado em introduzir nas mais variadas instâncias possíveis orientações pautadas em princípios e valores democráticos. Um dos principais desafios apontados pelo CDES para o Estado brasileiro é a resolução da extrema desigualdade social. E como é possível resolver essa questão? Para o Conselho, dentre os objetivos estratégicos apontados, não é possível superar as desigualdades sem, antes de tudo, buscar o fortalecimento da democracia por intermédio do respeito às diversidades (TAPIA, 2007). Ou seja, nos anos 2000 o Estado brasileiro declarava, também por meio da pasta estabelecida no CDES e, como vimos nos capítulos anteriores, principalmente pelas ações realizadas por secretarias como SEPPIR e SECADI, que não existe desenvolvimento de princípios éticos e da cidadania sem que os sujeitos tenham uma formação escolar preocupada, antes de tudo, com a superação do preconceito e da discriminação.

⁷ O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) foi extinto pelo atual governo do Brasil por meio do Decreto de nº 9.759, de 7 de maio de 2019. Na mesma oportunidade, outros 54 colegiados que contavam com a participação da Casa Civil deixaram de existir, tais como: o Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, instituído pelo Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005; o Comitê Gestor do Programa de Apoio à Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, instituído pelo Decreto nº 6.868, de 4 de junho de 2009; o Grupo Interministerial de Acompanhamento do Plano Brasil sem Miséria, instituído pelo Decreto nº 7.492, de 2011; e o Comitê de Gestão Integrada das Ações de Atenção à Saúde e de Segurança Alimentar para a População Indígena, instituído pelo Decreto de 5 de junho de 2012

MUDAM-SE OS CONCEITOS, ALTERAM-SE OS SENTIDOS: UM OLHAR A PARTIR DAS SUBSTITUIÇÕES E ALTERNÂNCIAS DE TERMOS UTILIZADOS

Como mencionado anteriormente, as diretrizes que buscam de maneira direta ou indireta combater diferentes formas de discriminação e/ou preconceitos são as que mais se fazem presentes nos comandos apresentados pelo Estado brasileiro por meio dos editais do PNLN às editoras. Por ora, faz-se necessária uma análise mais precisa sobre como se configura esse leque de diretrizes para que tenhamos um quadro geral a respeito da formação cidadã, tratando diretamente das questões sobre os direitos e princípios que envolvem o ensino da história e cultura afro-brasileira. Para isso, a ferramenta metodológica para coleta de dados aqui utilizada partiu da seguinte questão: quais e quantos são os tipos de discriminação combatidos pelos editais que vão de 2001 a 2014 e que não podem se fazer presente nos livros didáticos?

Ao todo foram identificados 17 tipos de nomeações para se referir a alguma forma de discriminação: origem, cor, etnia, raça, religião, gênero, idade ou grupos etários, econômica e/ou social, cultural, linguagem, classe social, cor da pele, sexo, orientação sexual, étnico-racial, regional e condições físicas. Esse montante aparece distribuído ao longo de toda a documentação analisada cerca de 430 vezes. Se utilizarmos como recorte apenas os tipos que diretamente versam sobre os princípios e direitos de combate ao racismo, ou seja, origem, cor, etnia, raça, religião, cor da pele e étnico-racial, encontraremos o total de 126 aparições, o que em termos percentuais significa 29% de todas as menções. Ou seja, os editais dedicam quase um terço do espaço reservado para combater todas as formas de discriminação com diretrizes que dizem respeito à superação do racismo.

Para se ter uma noção do peso que essas diretrizes possuem na documentação, basta observar que as diretrizes referentes à discriminação por condição econômica e/ou social, com um total de 78 vezes, representam o número de 18%. E em terceiro lugar, temos as que se referem às questões de gênero e orientação sexual, com um total de 68 aparições, ou seja, 15% das diretrizes.

Entretanto, da mesma forma que é importante a quantificação de todos esses termos, é fundamental atentar para as alterações e rearranjos que ao longo do tempo vão sendo executados por toda a documentação dos editais. Ainda tomando como referência apenas os tipos que diretamente versam sobre os princípios e direitos de combate ao racismo, ou seja, origem, cor, etnia, raça, religião, cor da pele e étnico-racial, duas movimentações são necessariamente fundamentais para serem melhor trabalhadas aqui: por um lado, a exclusão total do termos “cor” e “cor de pele” a partir do edital publicado no ano de 2004; e por outro, ao mesmo tempo, o ingresso do termo étnico-racial nas diretrizes que buscam combater o preconceito do racismo.

Nos editais de 2001 e 2002, nos critérios gerais eliminatórios referentes à contribuição para a construção da cidadania, temos o seguinte ponto:

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: (i) veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, **etnia**, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 2001, p. 22; BRASIL, 2002, p. 32, grifo nosso).

Já no edital publicado em 2004, temos a seguinte formatação do texto:

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: (i) veicular preconceitos

de condição econômico-social, **étnico-racial**, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 2004, p. 35, grifo nosso).

A substituição dos termos cor e etnia pelo conceito étnico-racial traz consigo uma série de significados que são, também, resultados de um contexto específico da história das políticas públicas no país: um diálogo entre as demandas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, e as novas instituições criadas pelo Estado brasileiro nos primeiros anos do século XXI. Como mencionado nos capítulos decorridos, o início do Governo Lula⁸ foi caracterizado por uma aproximação mais direta com as demandas apresentadas pelos movimentos sociais. A entrada de membros oriundos do Movimento Negro em cargos governamentais significava, de fato, uma tentativa nova de como lidar com as questões que dizem respeito ao social.

Em 2003, por exemplo, quem assume como Ministra-Chefe da recém-criada Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) é Matilde Ribeiro, que àquela altura já havia sido Assessora dos Direitos da Mulher da Prefeitura de Santo André/SP entre os anos de 1997 a 2001. Além de ser professora adjunta da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), também atuou e tem atuado, principalmente, em movimentos que defendem as causas do povo negro e das mulheres no Brasil, tais como o Soweto Organização Negra, o Fórum de Mulheres Paulistas e Brasileiras, o Movimento Nacional de Mulheres Negras e o Movimento Negro, principalmente no estado de São Paulo.

Jacques d'Adesky, ao tratar sobre uma das principais formas de luta do Estado contra o fenômeno do racismo, nos aponta que “o anti-racismo de ação passaria a se redefinir como um conjunto de

⁸ Esse termo se refere ao período da história política brasileira que vai de 2003 a 2011 e que teve como Presidente da República o ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva. Após sua quarta candidatura para esse cargo, o então Presidente Lula conseguiu vencer as eleições e permanecer no cargo por dois mandatos consecutivos.

ações dirigidas não exclusivamente contra os sintomas, mas contra as situações racializantes, os lugares racistóides, os contextos de racialização etc.” (D’ADESKY, 2009, p. 229). E dentro dessas situações racializantes, faz-se presente a própria composição dos órgãos governamentais, historicamente ocupados por pessoas em sua maioria do sexo masculino e brancas. Nesse sentido, ocupar secretarias com pessoas engajadas com as lutas sociais significa, também, posicionar-se a favor de um projeto de sociedade democrática e que pretende ser plural inclusive na forma de governar.

Tratando exclusivamente da alteração dos conceitos anteriormente mencionados nos editais do PNLD, partimos do pressuposto de que esse rearranjo faz parte de uma movimentação que se expressa na aplicação e atualização de conceitos cruciais quando o assunto é a educação antirracista no Brasil. De acordo com Barros, muito habitualmente “os conceitos correspondem a categorias que definem classes de objetos e de fenômenos dados ou construídos”, além disso, tem por objetivo “sintetizar o aspecto essencial ou as características existentes entre estes objetos ou fenômenos” (BARROS, 2005, p. 221). No caso, a alteração de conceitos pelos editais representa uma mudança de perspectiva do programa do PNLD e do Estado brasileiro para com o tratamento dado a certos significados. Nesse sentido, refletir sobre a historicidade dos conceitos é um exercício que deve ser feito para que consigamos entender melhor o significado das mudanças ocorridas.

No Brasil, o racismo se encontra atrelado, de maneira geral, ao preconceito pela tonalidade da cor que o indivíduo apresenta em sua pele, ou seja, à característica dos traços fenótipos. Entretanto, a utilização do termo “cor” ou “cor de pele” em uma documentação produzida no início do século XXI – tal qual aparece nos editais produzidos em 2001 e 2002 – induzia a uma simplificação bastante perigosa, incapaz de dar conta da complexidade que é a questão racial no Brasil. Por outro lado, a inclusão do termo raça poderia

sugerir retrocesso e causar estranhamento àqueles que se preocupam com a desconstrução da ideia de que a raça humana pode ser classificada em diversos tipos, contestada nos anos que se seguiram à Segunda Guerra. A inclusão do termo raça de qualquer forma não é garantia de mudança de tratamento, já que, por exemplo, se tomarmos como referência o principal órgão responsável por realizar censos no país, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), veremos que atualmente a cor e a raça se encontram atrelados em uma mesma categoria, praticamente como sinônimos.

É necessário, principalmente, ficar atento e perceber o sentido em que esses termos estão sendo utilizados, qual o significado atribuído e em qual contexto surgem. Assim como nos aponta Nilma Gomes (2005, p. 45),

é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha.

Por isso, atribuímos a substituição dos termos mencionados pela questão da raça, tal qual aparece nos editais do PNLD, como um ponto significativo porque a utilização deste último – levando em consideração também toda a movimentação das políticas públicas envolvidas, das demandas que estão em jogo e do projeto de sociedade que se pretende construir –, “nos remete diretamente ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre ‘ser negro’ e ‘ser branco’ em nosso país” (GOMES, 2005, p. 45). A opção pelo termo raça, portanto, respeita o vocabulário e o discurso enunciado pelo próprio Movimento Negro.

Mas o rearranjo ao qual estamos nos referindo não diz respeito somente à substituição do termo cor pela raça, mas, também, à junção deste último com um outro conceito fundamental quando

se pretende discutir as questões que envolvem a afro-brasilidade e o racismo em nosso país: a etnia. Se, por um lado, a raça está atrelada mais a aspectos biológicos do ser humano – embora como já mencionado, o contexto ao qual tal conceito se encontra pretenda melhor traduzir a complexidade histórica-social brasileira –, a etnia é uma categoria marcada principalmente pelos aspectos culturais.

Nas palavras de Cashmore (2000, p. 196), etnia significa

um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

Desse modo, pessoas de grupos raciais diferentes podem pertencer a um mesmo grupo étnico, bem como membros de grupos étnicos distintos podem pertencer a um mesmo grupo racial.

Mas qual foi o motivo de, além de excluir os termos “cor” e “cor de pele”, juntar os conceitos de etnia e raça? Para responder a esse questionamento, utilizamos como referência o que é posto por Maria Lima. Para ela, “a articulação etnia/raça social torna-se sócio-historicamente mais situada e abrangente e condizente com a multiplicidade identitária que compõe a população afro-brasileira deste país” (LIMA, 2008, p. 39). E essa justificativa tem como base três motivos fundamentais: a) em primeiro lugar, porque atende melhor aos propósitos atuais devido ao distanciamento dos biologismos do passado, que ainda se encontra bastante presente no imaginário popular; b) em segundo lugar, por se apresentar de forma mais abrangente em acolher a diversidade de expressões das identidades negras e dos dispositivos de base africana que, de maneira dinâmica, se expandiram pelo país; c) e em terceiro, por atender à colocação de Munanga posta em 2001, a respeito da multiplicidade das etnias oriundas da África e da sua complexa

diversidade na existência atual brasileira, o que finda levando-nos a uma postura teórica de tratarmos de etnias e identidades negras sem partir da pluralidade existente.

Nilma Gomes apresenta que mudanças como essa são constituintes de uma experiência social que finda atuando na construção de conhecimentos novos no interior das esferas públicas. Por isso, ela parte da premissa de que o Movimento Negro – bem como outros movimentos sociais – “ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (GOMES, 2012, p. 735). Assim, reiteramos que a mudança apresentada pelo PNLD a partir do edital produzido em 2004 representa uma nova concepção de abordagem com as políticas públicas que passam, inclusive, pelo tratamento dado à narrativa que é empregada. Por mais que, em um primeiro momento, tais rearranjos possam parecer pequenos se comparados às mudanças estruturais de formatos de textos, por exemplo, se observados com atenção, pode-se visualizar todo um volume de alterações de sentido. Nesse caso em específico, era necessário tratar das questões relacionadas ao racismo e às culturas afro-brasileiras de forma mais comprometida e atendendo às demandas colocadas pelo Movimento Negro por meio das secretarias que estavam disponíveis para tal oportunidade, por isso, a necessidade de substituição de termos por outros mais condizentes é uma conquista significativa alcançada pelo Movimento.

DIFERENTES PESOS, DIFERENTES MEDIDAS? UMA ANÁLISE DOS EDITAIS A PARTIR DOS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE

De acordo com nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 por intermédio da Lei de nº 9.394, cada nível de escolaridade possui objetivos específi-

cos. Durante a Educação Infantil, cabe o desenvolvimento integral da criança de até 5 cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para o Ensino Fundamental, busca-se desenvolver a capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, em vista da aquisição de conhecimentos e habilidades para a formação de atitudes e valores; além do fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se sustenta a vida social. E para o Ensino Médio, procura-se a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas fases anteriores da educação, possibilitando o prosseguimento nos estudos; a preparação básica para o mercado de trabalho e o aprimoramento do educando como pessoa humana (BRASIL, 1996).

A definição de livro didático que nos auxilia operacionalmente nas articulações que estamos propondo é tomada a partir do que nos aponta Itamar Freitas. Para ele, um livro didático se trata de “um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores”, além disso, tal material possui “a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar” (FREITAS, 2009, p. 14). Então, por ser um material de uso específico para situações didáticas, ou seja, que envolve o processo ensino-aprendizagem, independentemente a qual disciplina se destina, o livro didático deve possuir distinções de acordo com cada fase escolar do estudante, respeitando a variedade dos alunos atendidos.

Partindo desse pressuposto, nos debruçaremos aqui nas formas de como os editais do PNLD estão atentos a essa questão

da complexização dos níveis de ensino no que tange à temática da promoção de uma educação antirracista no país. Dito de outra maneira, buscamos averiguar se existe, no mínimo, uma diferenciação a respeito dos princípios e direitos que se referem ao estudo da história e cultura da África e dos afro-brasileiros ao longo da documentação.

Dentro do recorte temporal utilizado aqui, que vai do PNLD 2004 ao PNLD 2016, foram analisados 11 editais ao total. Desse montante, 5 editais são destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do período que vai do 1º ao 5º ano (PNLD 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016); 4 editais direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental, do período que compreende o 6º ao 9º ano (PNLD 2005, 2008, 2011 e 2014)⁹; e 2 editais se destinam a livros a serem utilizados durante o Ensino Médio (PNLD 2012 e 2015).

No que se refere à área destinada a todos os campos do conhecimento, ou seja, os princípios e critérios gerais para a avaliação dos livros didáticos no qual todas as disciplinas devem obedecer, observa-se que determinados padrões textuais foram repetidos ou pouco reformulados ao longo da documentação analisada. Por exemplo, o PNLD 2004 foi destinado aos livros de 1ª a 4ª série e o PNLD 2005 para as séries que iam da 5ª a 8ª, entretanto, o padrão textual adotado nos dois editais são praticamente os mesmos. Isso acontece porque o teor adotado na introdução diz respeito ao contexto educacional de forma ampla, tomando como objeto a escola como um todo. O diferencial entre essas duas edições e que podemos entender como parte do processo de complexização do conhecimento pode ser visualizado no item referente ao critério de *coerência e adequação metodológica*.

⁹ Sancionada no dia 6 de fevereiro de 2006, a Lei de nº 11.274 regulamentou o ensino fundamental com duração de 9 anos, alterando a redação dos artigos 29, 30 e 32 da Lei de nº 9.393/96 (LDB). Com essa mudança, os editais de convocação do PNLD destinados ao Ensino Fundamental deixaram de utilizar as nomenclaturas “1ª a 4ª séries” e “5ª a 8ª séries” referentes, respectivamente, à primeira e segunda fase do Ensino Fundamental, para utilizar “1º ao 5º ano” e “6º ao 9º ano”.

Tanto o edital do PNLD 2004 quanto o de 2005 solicitam que as coleções utilizem estratégias que contribuam para: a) o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação), adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento; e b) o uso do conhecimento em níveis mais amplos de abstração e generalização, assim como para a percepção das relações entre esse conhecimento com as funções que possui na sociedade, sejam elas relativas ao campo científico e ao aprendizado, sejam elas relativas à vida prática. Porém, o PNLD 2005 apresenta outras três estratégias que devem estar presentes nos livros didáticos, que são: 1) a manifestação, pelo aluno, e a identificação, pelo professor, do conhecimento que o aluno já detém sobre o que se vai ensinar; 2) a introdução do conhecimento novo por meio do estabelecimento de relações com o conhecimento que o aluno já possui; e 3) a inserção do novo conhecimento num conjunto mais amplo de saberes da área. Desse modo, acrescentaram às estratégias anteriores, itens que – principalmente por fazerem menção a conteúdos prévios adquiridos em fases anteriores da escola, bem como pela própria experiência de vida dos alunos – demonstram uma preocupação, mesmo que de forma tímida, da diferença que deve ser o ensino para as séries iniciais com relação às séries finais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, essa movimentação de busca por uma complexização do conhecimento não é tomada como referência nos editais seguintes de maneira uniforme e progressiva na parte dirigida a todas as áreas do conhecimento. Os editais do PNLD 2007 e 2008, nesse sentido, seguiram um padrão textual rigorosamente idêntico nas duas edições em todos os itens e subitens que fazem parte da documentação (introdução, critérios eliminatórios, critérios de classificação, com relação ao manual do professor, estrutura editorial e aspectos gráficos etc.). E no edital referente ao PNLD 2010, primei-

ro voltado para as turmas da primeira fase do Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 5º ano), tivemos outra configuração textual utilizada porque teve como objetivo principal expor as mudanças que essa nova formatação do Ensino Fundamental exigiu.

A movimentação que apresentamos entre os PNLD 2004 e 2005 é bastante semelhante ao que aconteceu com relação aos PNLD 2013 e 2014, principalmente porque no PNLD 2013 é apresentada uma preocupação específica para com a educação nos três anos iniciais do Ensino Fundamental que, de acordo com a documentação baseada no que aponta o Conselho Nacional de Educação (CNE), deve assegurar: a) o letramento e a alfabetização; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da música e demais artes, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de Geografia e de História; e c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar ao ensino fundamental, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. Em outras palavras, é o edital do PNLD apontando que dentro do próprio recorte educacional, ou seja, na primeira fase do Ensino Fundamental, existem especificidades entre as séries que devem ser obedecidas e levadas em consideração.

Mesmo assim, de maneira geral, embora tenhamos algumas iniciativas pontuais de uma possível preocupação do PNLD para com a complexização do conhecimento dentro das coleções a serem avaliadas, consideramos esse processo como ainda muito incipiente, uma vez que não identificamos nenhuma menção diferenciada sobre como as editoras devem realizar essa complexização. Isso seria importante pois, como já mencionamos aqui, cada etapa da Educação Básica possui uma especificidade porque não se pode desvencilhar desse debate as diferentes formas pelas quais os indivíduos aprendem, ou seja, cada pessoa, em um determinado

momento da vida, carrega consigo singularidades próprias e que devem ser levadas em conta em todas as ações que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Os estudos da área do desenvolvimento humano apontam que o indivíduo é capaz de aprender em todas as fases da vida, entretanto, de formas e em ritmos variados, principalmente porque os três principais domínios ou aspectos do desenvolvimento podem sofrer alterações por diversos fatores¹⁰. De acordo com Papalia e Feldman, o *desenvolvimento físico* se refere ao crescimento do cérebro, do corpo, das capacidades sensoriais, das habilidades motoras e da saúde de maneira geral; por outro lado, a aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, o raciocínio e a criatividade compõem o chamado *desenvolvimento cognitivo*; já as emoções, a personalidade e as relações sociais são aspectos do *desenvolvimento psicossocial*. Embora sejam muitas vezes abordados de forma separada, esses domínios estão inter-relacionados, uma vez que cada aspecto do desenvolvimento afeta os outros (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Nesse sentido, por se tratar de competências que se encontram envolvidas com aquilo que se pretende ser, a formação ou o desenvolvimento dos valores democráticos e antirracistas ao longo da vida estudantil se dão principalmente nos âmbitos do desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

E com relação a essa especificidade da busca por uma educação antirracista? Existe algum indício de complexização do que é pensar a formação do cidadão na primeira e segunda fases do Ensino Fundamental ou ainda no Ensino Médio? Nossa resposta, a partir da análise de todos os subitens que dizem respeito ao desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à cidadania, é não. Os editais apresentam os direitos e princípios de forma

¹⁰ É importante mencionar que embora os estudiosos do desenvolvimento estejam mais interessados nos processos universais de desenvolvimento vivenciados pelos seres humanos “normais”, eles também não descartam os estudos das diferenças individuais que existem entre os indivíduos, já que os contextos de vida também diferem e são fundamentais nas alterações do processo de desenvolvimento, seja ele físico, cognitivo ou psicossocial.

generalizante e superficial, sem tratamentos específicos de acordo com cada etapa da Educação Básica, como se discutir valores com uma criança com seus 7 anos fosse a mesma coisa que com um adolescente de 13 anos. De acordo com Renísia Filice, essa é uma característica bastante forte das políticas públicas que possuem um predomínio da orientação universalista, que nas palavras dela, “desconsidera o peso da história, da cultura e da memória coletiva nas políticas públicas, e aponta sua repercussão nos meandros da cultura organizacional da escola” (FILICE, 2011, p. 5).

Sob outra perspectiva, em alguns editais, pode-se observar a existência de disciplinas que, ultrapassando o que estava posto nos critérios gerais comuns a todas as áreas, incorporou, em seus textos específicos, orientações sobre o que seria pensar uma obra didática que fosse isenta de veiculação de preconceitos e estereótipos. A disciplina de Matemática, por exemplo, nos editais do PNLD 2005, 2008 e 2010, repete os seguintes parágrafos no critério eliminatório referente à construção da cidadania:

É necessário também examinar como o livro didático trata dos papéis do homem e da mulher na família, no trabalho e na sociedade. O modelo de família encontrado em muitos deles, em que o pai é o provedor de recursos, a mãe a dona de casa, os avós figuras benévolas sempre à disposição dos netos e em que o papel das crianças é estudar e brincar, diverge fortemente da realidade familiar de grande parte dos alunos que utilizarão o livro. Igualmente foge à realidade da maioria dos usuários do livro didático do PNLD o modelo, às vezes predominante em algumas obras, em que um elevado padrão de vida vem expresso em altos salários ou na compra de bens ou serviços muito caros.

As representações gráficas, entre outras, da empregada doméstica como uma negra gorda; do vendeiro de feira como um português bigodudo; das crianças sempre louras e bem vestidas, a brincar em jardins ou estudando em ambientes amplos, bem organizados e apropriados; do oriental como uma figura exótica com chapéu cônico e olhos extremamente alongados; do índio esguio sempre a caçar ou a pescar; da natureza como um ambiente paradisí-

co, com flores, árvores, pássaros e borboletas, se não podem ser caracterizadas como preconceito são estereótipos que devem ser evitados (BRASIL, 2006, p. 63).

Por um lado, temos a explanação presente na área da Matemática sobre como os livros não devem representar graficamente alguns estereótipos já fundamentados no imaginário da sociedade. Reiteramos que trechos como esse, tal qual é posto no segundo parágrafo, são fundamentais e bastante positivos, uma vez que ajudam a desconstruir certos conceitos prévios a respeito dos grupos sociais mencionados. Por outro lado, a forma como as crianças são mencionadas no primeiro parágrafo pode dar margem a uma interpretação equivocada a respeito da função da criança na sociedade.

No texto, é posto que a representação da criança como um indivíduo que tem como papel principal estudar e brincar é negativa por divergir “fortemente da realidade familiar de grande parte dos alunos que utilizarão o livro”. Ora, a existência de famílias em que crianças tenham que exercer funções trabalhistas não se configura como motivo para ser representado em livros didáticos na condição de modelo simplesmente por ser parte da realidade do país. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 1990, é bastante claro ao apontar que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990, Cap. V, Art. 60). Desse modo, trazer para o livro didático representações que vão na contramão do que é posto pela legislação – e que, inclusive, deve ser seguida pelas próprias editoras no momento da elaboração das coleções – é um aspecto que também merece um cuidado especial.¹¹

Encontramos na área de Ciências, nos editais do PNLD 2004 e 2005, um exemplo interessante de comando a respeito de como as

¹¹ Infelizmente, a partir do edital referente ao PNLD 2011 até o edital do PNLD 2016, não identificamos no campo específico da área de Matemática diretrizes que diretamente se relacionam com a busca por uma formação cidadã, deixando assim essa disciplina apenas sob o comando das diretrizes gerais comuns a todas as áreas.

editoras devem fazer ao retratar a figura humana para evitar estereótipos e associações que depreciem grupos étnicos ou raciais, vejamos:

Associar a imagem da pobreza a negros ou indígenas, apresentar qualificações valorizadas socialmente como restritas a brancos, especialmente loiros e de olhos azuis, restringir atividades intelectuais ao sexo masculino e tarefas domésticas ao sexo feminino, são decisões editoriais que colocam em risco a integridade moral e ética do aluno e que o predispoem contra o convívio social equilibrado. Essas decisões editoriais acabam por estimular o desenvolvimento de posturas arrogantes e de superioridade por parte daqueles que eventualmente se sentirem valorizados pelas ilustrações ou pelo próprio texto, além de causar feridas na autoestima daqueles que são representados em desvantagem social (BRASIL, 2002, p. 41).

Com o passar dos anos pudemos identificar que, cada vez mais, determinadas disciplinas foram deixando de trabalhar com os preceitos relativos à formação cidadã e a uma educação antirracista ao longo dos editais, deixando unicamente para a parte inicial do documento, destinada aos critérios comuns a todas as disciplinas. É o caso, por exemplo, das disciplinas de Matemática (já mencionada na nota de rodapé de número 77), Língua Portuguesa nas edições do PNLD 2011, 2012, 2013 e 2015¹², Química nos PNLD 2012 e 2015 e Ciências no PNLD 2014. As disciplinas de História e Geografia, mesmo que de forma abrangente e não atentas ao processo de complexização do ensino, foram as únicas disciplinas que inseriram em seus critérios específicos, sejam eles eliminatórios ou classificatórios, assuntos relacionados à formação cidadã e ao combate ao racismo.

¹² No caso do edital do PNLD 2014, o combate às desigualdades aparece unicamente pelo viés da variação linguística. Já para o PNLD 2016, não foram apresentados de forma direta, dentro de seus critérios específicos, assuntos relacionados à busca por uma formação cidadã para além do próprio acesso à cultura letrada.

UM BALANÇO SOBRE A REDE DOCUMENTAL QUE TEM FUNDAMENTADO A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS EDITAIS DO PNLD

Princípios são formulados historicamente e carregam consigo discussão, conflitos e tensões que envolvem, na maioria das vezes, grupos sociais dos mais variados setores. Neles, são postas concepções sobre o que é viver em comunidade e a respeito de como cada indivíduo deve agir perante o social. No caso dos editais do PNLD, uma das formas pelas quais é possível visualizar os princípios que norteiam tal documentação é por meio da análise da filiação documental utilizada pelo programa. Assim como nos apresenta Jandson Soares, perceber como tal rede intertextual se apresenta nos editais é fundamental para compreender como as dinâmicas do espaço escolar acontecem. Nas palavras dele, são “práticas de tal espaço” (SOARES, 2017, p. 126).

Ao tratarmos de uma política pública, no caso, o PNLD, que também tem por obrigação buscar uma educação antirracista através dos livros didáticos, a partir de qual rede intertextual tal articulação é realizada? É possível visualizarmos uma assimetria entre as disciplinas específicas ou essa interlocução com outros documentos fica unicamente sob responsabilidade das diretrizes gerais e comum a todas as áreas, como pudemos visualizar em elementos já analisados anteriormente?

Em todos os editais, um dos anexos se volta para a apresentação dos princípios e critérios que são levados em conta no processo de avaliação dos livros didáticos. Nos editais publicados em 2001 e 2002 – que se referem às avaliações do PNLD 2004 e 2005, respectivamente –, os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento se concentravam em três esferas centrais: (i) correção dos conceitos e informações básicas; (ii) coerência e adequação metodológicas; e (iii) contribuição para a construção da cidadania. Nesta última, especificamente, é que se encontravam as discussões

voltadas para os princípios e direitos dos afro-brasileiros, questão central em nosso trabalho e que, nesse momento, ainda eram trabalhadas de forma generalizada e em conjunto com todas as outras formas de discriminação. Tal assertiva pode ser visualizada no primeiro item do critério eliminatório comum a todas as áreas e que se refere à contribuição para a construção da cidadania:

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: (i) veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação [...] (BRASIL, 2002, p. 32).

No edital publicado em 2004 – um ano após a promulgação da Lei de nº 10.639 – e voltado para a avaliação do PNLD 2007, uma alteração nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas deixa claro as redes intertextuais que estão sendo formuladas pelo PNLD e que expressam uma das dinâmicas do espaço escolar. Assim como nos editais publicados em 2001 e 2002, três são os critérios eliminatórios comuns presentes no edital de 2004. Os dois primeiros permaneceram os mesmos (correção dos conceitos e informação básicas, bem como coerência e adequação metodológicas), mas o terceiro, antes denominado *contribuição para a construção da cidadania*, deixou de ser generalizado e passou a tratar de questões específicas e com uma legislação bem explicitada. Vejamos:

Serão sumariamente eliminadas as obras que não observarem os seguintes critérios: (i) correção dos conceitos e informações básicas; (ii) coerência e adequação metodológicas; (iii) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 10.639/2003**, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o **Parecer CNE/CP nº 003/2004**, de 10/03/2004 e **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**). (BRASIL, 2004, p. 34, grifos nossos).

Os destaques dessa nova nomenclatura nos critérios de eliminação e que trata da história e cultura da África e dos afro-brasileiros se referem à própria menção à Lei de nº 10.639/03 e ao parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003/2004, instituído pela Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 e que diz respeito à implantação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Juntamente com a Lei de nº 11.645/08, que trata da obrigatoriedade também da história e cultura indígena no Brasil, essa é a rede intertextual utilizada pelo PNLD para fundamentar seu princípio de formação cidadã pautada na luta antirracista.

Além disso, a análise dos editais mostrou que, quase de maneira hegemônica, essa rede intertextual se concentra dentro da documentação unicamente na apresentação dos critérios eliminatórios destinadas a todas as áreas do conhecimento. Afirmamos que ocorre de maneira hegemônica porque somente uma única vez a referida legislação aparece entre os critérios específicos em alguma disciplina. No edital do PNLD de 2015, voltado para o Ensino Médio, a disciplina de História acrescentou que observariam se a obra, dentre outras coisas, “desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (BRASIL, 2013, p. 55).

De forma concisa, no presente capítulo analisamos como o PNLD discutiu e propôs às editoras – utilizando como fonte central os editais que foram produzidos entre os anos de 2001 e 2014 e que dizem respeito, respectivamente, às edições do PNLD que vão de 2004 a 2016 – as questões que envolvem os direitos e princípios referentes a uma educação antirracista no Brasil e, conseqüentemente, com a história e cultura da África e dos afro-brasileiros. No geral, tentou-se acompanhar de que maneira as demandas elencadas nos capítulos anteriores foram atendidas ou não pelo PNLD.

Ao longo do período estudado, o PNLD buscou dar cumprimento ao exigido pela Lei de nº 10.639/03, principalmente na qualificação dos conceitos e termos utilizados, na indicação direta da legislação específica que se refere a uma educação antirracista no Brasil, bem como na permanência do peso que as diretrizes contra preconceitos e formas de discriminação possuíam no quadro geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado na Introdução, é necessário que as problemáticas que envolvam as relações étnico-raciais e o PNLD partam também de outras questões e objetos de estudos que não se limitem ao produto final, o livro didático. Entretanto, debruçar-se em outras vertentes acarreta riscos e dificuldades que podem, inclusive, inviabilizar parte do desenvolvimento da pesquisa.

No estudo aqui apresentado, problemas de ordem técnica, e que ao fundo também possuem um caráter político, acarretaram mudanças necessárias. Como visto no terceiro capítulo, as resoluções aprovadas durante a III CONAPIR – realizada em 2013 –, e disponibilizadas no arquivo final, possuem uma quantidade de itens bastante inferior com relação aos anteriores porque, além desse documento, existia um site oficial que, por meio de links internos, o usuário poderia visualizar quais eram os tópicos que estavam relacionados com os eixos temáticos aprovados no evento. Logo após o lançamento do site referente ao recém-criado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no início do corrente ano, muitos dos links antes vinculados às ações promovidas pela SEPIR se encontram indisponíveis no portal do novo ministério, como por exemplo, o site do próprio III CONAPIR. Isso fez com que a análise das resoluções aprovadas nesse evento não fosse feita com a mesma propriedade que ocorreu com os eventos anteriores.

Outro ponto que merece menção foi a complexidade de encontrar as fontes complementares que possibilitaram a análise

das fontes centrais. Para mapearmos alguns dos posicionamentos dos ativistas negros sobre os debates que vinham acontecendo, por exemplo, foi necessário buscar suas falas em diferentes meios. Parte delas se encontravam sistematizadas em obras. É o caso das entrevistas publicadas no livro *Histórias do Movimento Negro Brasileiro: Depoimentos ao CPDOC*, organizado por Verena Alberti e Amílcar Pereira e publicado pela Editora Pallas e pela Fundação Getúlio Vargas. Em contra partida, outras tiveram que ser localizadas em portais diversos, como em blogs ou em sites de jornais. Foi o caso do Ìrohìn, quando se tratou do debate em torno da Marcha Zumbi, realizada em 2005, e apresentado no segundo capítulo.

Para o lado das políticas públicas referentes a livros e materiais didáticos, o trabalho desenvolvido pelo Memorial do PNLND foi de fundamental importância para a construção do presente trabalho. O Memorial foi criado em 2011 através de uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde se encontra alojado. Com o objetivo de preservar a memória do Programa Nacional do Livro Didático por meio da guarda e disponibilização das obras didáticas inscritas e avaliadas por esse programa desde 1997, o Memorial também guarda e disponibiliza outros produtos ligados a esse processo, como pareceres de avaliação, guias e editais do PNLND, esses últimos, fontes indispensáveis da pesquisa aqui demonstrada.

No primeiro capítulo, contextualizou-se parte das políticas públicas no Brasil que tratam da superação do racismo entre os anos de 1995 e 2007. O processo de elaboração e funcionamento do que se tornou o Grupo de Trabalho Interministerial, criado durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, expôs que, além de existir uma disputa pela memória sobre a formulação do referido GTI – se foi uma resposta direta dada pelo governo FHC à Marcha Zumbi realizada em 1995 ou se já se tratava de um plano em construção junto à administração pública –, para dar conta da complexidade

que envolve as políticas de cunho antirracista, ter como suporte um grupo sem recursos próprios ou autonomia para agir era insuficiente para trazer mudanças significativas.

Por outro lado, a criação desse grupo representou o início de um processo de abertura consolidado no governo subsequente e que diz respeito à participação de ativistas do Movimento Negro no interior do governo federal em cargos de chefia e em outras instâncias. Tal participação se tornou possível, principalmente, por intermédio da criação de órgãos como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – que posteriormente recebeu o nome “inclusão” e teve sua sigla modificada para SECADI –, e de colegiados como o Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial (CNPPIR).

Com a análise das fontes que foram apresentadas no segundo capítulo, identificou-se que – seja por documentos entregues ao Estado, seja pelas deliberações acordadas junto as Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial – a sistematização das demandas que o Movimento Negro tinha, com relação à melhoria dos materiais e livros didáticos avaliados e comprados pelo Estado brasileiro vide PNLD, transpassava especialmente pela solicitação de que membros do Movimento Negro participassem, cada vez mais, de todos os processos que envolvessem as formulações das políticas públicas de cunho antirracista de maneira geral. A partir de 2009, tem-se a menção direta ao Comitê Técnico que atua junto aos trabalhos desenvolvidos pelo PNLD. Desse modo, exigiu-se a participação de ativistas do Movimento, especialistas em educação para as relações étnico-raciais, no processo de análise das coleções que eram submetidas ao Programa. Essa pauta foi transversalizada aos membros da comissão por meio de secretarias como a SECADI e de órgãos como a Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (COGEAM).

Ao observar as atuações da SEPPIR e da SECADI, secretarias que possuíam status de ministério, com autonomia de ação e de uso de seus recursos investidos, viu-se que, mesmo com a dificuldade de abarcar todo o território nacional, um projeto de educação antirracista vinha sendo implantado pelo Estado brasileiro até então. As ações desenvolvidas pelas secretarias, e que tratam de forma direta e indireta de livros e materiais didáticos voltados para a efetivação de uma educação antirracista no país, se encontravam, principalmente, nos campos da distribuição e produção de materiais didáticos e pedagógicos, bem como na formação dos profissionais da educação.

Esses dois primeiros capítulos foram fundamentais também por demonstrarem a complexidade que é a relação entre Movimento Negro, instituições do Estado e políticas públicas. A inserção de ativistas do Movimento nas elaborações e nos planos que visavam colocar em ação as políticas públicas construídas, as disputas internas que findaram interferindo nas formas pelas quais as demandas foram apresentadas e as dinâmicas que aconteceram no interior da máquina pública estatal permitiram com que compreendêssemos melhor o que, em certa medida, se encontrava por trás da construção dos editais do PNLD, ou seja, as negociações e disputas envolvidas.

No terceiro capítulo, observamos na documentação que, as questões étnico-raciais que se referem à luta contra o racismo no Brasil, se tomadas como um todo, passam por três momentos fundamentais. Um primeiro, caracterizado pela abordagem mais generalista do combate ao racismo nos livros didáticos, pode ser observado nos dois primeiros editais analisados, referentes ao PNLD 2004 e 2005. O segundo momento, que tem início no PNLD 2007 e que vai até o PNLD 2014, possui como marca principal a indicação direta da legislação sobre a educação pautada nas relações étnico-raciais recém-criadas no Brasil e que, a partir daquele momento, deveriam ser tomadas como referência pelas editoras no processo de elaboração das coleções a serem compradas pelo Estado brasileiro. Já o terceiro mo-

mento, observado nos editais do PNLD 2015 e 2016, possui como característica fundamental, além da indicação da legislação em si, a descrição detalhada de toda a rede intertextual que se refere a uma educação antirracista. Ou seja, o Estado brasileiro, por intermédio do edital do PNLD, achou necessário não apenas indicar a especificidade da lei, mas também descrever com precisão qual é a demanda que se encontra em jogo por meio de tal legislação.

Então a pergunta que fica é a seguinte: se a menção de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (presente em todos editais analisados) deve ser obedecida, e já incorpora, mesmo que de forma indireta, as demandas de um ensino antirracista, qual a necessidade de referenciar tais políticas públicas em específico?

Não podemos perder de vista que, no geral, toda a legislação educacional brasileira tem como objetivo a formação de cidadãos condizentes com o princípio da democracia. Logo, nossas escolas devem ser, acima de tudo, democráticas. Assim como nos aponta Michael Apple e James Beane, “as escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida a democracia” (APPLE; BEANE, 1997, p. 20). Ainda de acordo com os autores, esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho: 1) elaborando estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize; e 2) criando um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

Se, na inexistência de uma base curricular normativa, os livros didáticos têm se apresentado no Brasil como responsáveis por ditar o que tem sido posto em prática no chão da escola, logo, os editais – a partir do momento em que foram criados – funcionam como uma espécie de “lei regulamentar” em relação à LDB, pela influência sobre o material utilizado pelos alunos e professores em sala de aula. Por isso, na tentativa de deixar cada vez explícito seus princípios e ainda contribuindo de forma direta com o cumprimento desse ideal democrático na educação, os editais buscaram tornar

cada vez mais claras quais as diretrizes que devem ser tomadas como referência pelas editoras.

Outro elemento importante a ser mencionado a respeito dessa necessidade de explicitação das políticas públicas, mas que também dialoga fortemente com os elementos trabalhados nos tópicos anteriores, é o próprio fato do PNLD ao longo dos anos buscar sua autoavaliação. Ao falar sobre sua experiência como representante da área de História na Comissão Técnica do PNLD de julho de 2004 a janeiro de 2015, Margarida de Oliveira menciona que “é interessante acompanhar como os editais se avolumam em especificações cada vez mais minuciosas, tentando responder aos problemas detectados durante as avaliações” (OLIVEIRA, 2017, p. 63).

Assim como pudemos observar, de fato, os editais apresentaram mudanças em variados elementos que dizem respeito ao ensino das relações étnico-raciais, principalmente através da qualificação dos conceitos e termos utilizados, no acréscimo de diretrizes e alterações no que se refere às nomenclaturas dos critérios eliminatórios e, por fim, na indicação e apresentação direta da legislação específica que refere à busca por uma educação antirracista no Brasil. (trazido do final do capítulo anterior).

Essas mudanças presentes nos editais, mesmo não estando de maneira explícita nos documentos produzidos pelo Movimento Negro e nos eventos, são resultantes de uma circulação das demandas trazidas pelos ativistas do Movimento e que atuavam também em variadas secretarias, conselhos e instituições que abriam espaço para a sociedade civil. Nesse sentido, as reflexões trazidas aqui acompanham a tese defendida por Nilma Gomes de que o Movimento Negro é um educador e o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformem em questão social, política, acadêmica e jurídica. Em suas palavras,

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com to-

das as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria acontecido. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18-19).

Isto é, a pressão realizada pelo Movimento Negro junto ao Estado brasileiro no que diz respeito ao ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros e a avaliação dos livros didáticos utilizados em toda a rede pública de ensino do país, tem provocado mudanças significativas, notadamente após a promulgação da Lei de nº 10.639, em 2003. As alterações levadas aos editais e que foram aqui mostradas, além de buscarem uma valorização da afro-brasilidade e de uma tentativa de tornar o ensino do país cada vez mais antirracista, tem garantido também que, nas coleções avaliadas pelo PNLD, problemas como os mencionados na matéria que abre este livro continuem não existindo.

Finaliza-se o presente texto denotando que são necessárias outras pesquisas que também problematizem essa relação estabelecida entre Movimento Negro, Estado brasileiro e políticas públicas. Algumas das possibilidades passam pelo aprofundamento das discussões que giram em torno de como as demandas que são direcionadas ao PNLD, por exemplo, são debatidas e negociadas no interior do próprio Movimento. É essencial também compreender como os ativistas que atuam nas escolas como professores observam esse contexto e ao mesmo tempo são agentes e influenciadores dessa dinâmica. Ou, sobre como é fundamental investigar de que maneira as mudanças sofridas por secretarias como a SECADI e a SEPPIR nos últimos tempos findaram impactando a execução das políticas públicas voltadas para uma educação antirracista e o diálogo com a sociedade civil, nesse caso, com o Movimento Negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar de Araújo (orgs.). *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 57 – 63.

APPLE, Michael W; BEANE, James A. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W; BEANE, James A. (org). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 9 – 43.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'assunção. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BARROS, Luiza. O Enfrentamento ao racismo foi inserido no Planejamento Governamental. In: SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. (orgs.). *SEPPPIR – Promovendo a Igualdade Racial: para um Brasil sem racismo*. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos; SEPPPIR, 2016. p. 81 – 88.

BRASIL. Decreto de nº 5.159, de 28 de Julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-Lei de nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e exportação do livro didático.

BRASIL. Lei de nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, 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 Indígena”.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2014*. Brasil: Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD/2013*. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD/2010*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2008*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do PNLD/2007*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de livros didáticos e dicionários da língua portuguesa a serem incluídos no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do PNLD/2004*. Brasil: Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos*. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de abertura da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 30/06/2005.

Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/imagens/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial/relatorio_1_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Presidente. Fernando Henrique Cardoso. Discurso de Posse: 1 de janeiro de 1995. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1995.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAIMI, Flávia. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 33 – 54.

CARDOSO, Claudete Batista. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. 123 f.

CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL. Todos têm direitos iguais na República Democrática, 2006. Disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/carta/index.htm>. Acesso em 7 fev. 2019.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COORDENAÇÃO NACIONAL DA MARCHA ZUMBI DOS PALMARES +10. Manifesto à nação: documento entregue ao Presidente Lula. 2005. Disponível em: <http://marchazumbimais10.blogspot.com.br/2005/11/manifesto-nao-documentoentregue-ao.html>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CUNHA JR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 249-274.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, p. 100-122.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI. Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e a Desigualdade Racial. 1995. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasil>. Acesso em 28 nov. 2018.

FAE/MEC. *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª*. Unesco: Brasília, 1994.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e Classe na gestão da Educação Básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FREITAS, Itamar. Livro Didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (orgs). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal/RN: EDUFRN, 2009. p. 11 – 20.

FREITAS, Itamar. Valores como objeto da aprendizagem histórica. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.]. *Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica*. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. p. 107 – 116.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília a. 38 n. 151 jul./set. 2001. p. 129 - 152.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 39 – 64.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. 2012. p. 727-744.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 211 – 228.

JACCOUD, Luciana. *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: Ipea, 2009.

JORNAL ÌROHÌN. Ano IX, nº 6, ago./set. 2004. Disponível em: <https://irohin.org.br/index.php/memoria-negra/marcha-zumbi-10.html>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. *Revista Fórum Identidades*, Ano 2, Volume 3 – p. 33-46 – jan-jun de 2008.

MAGGIE, Yvonne. Pela Igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. p. 897 – 912.

MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.: Tempos de racialização: o caso da ‘saúde da população negra’ no Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12, n. 2, p. 419-46, maio-ago. 2005.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15 – 20.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 1 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Ensino de História, memória e culturas*. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 229-244.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O Direito ao Passado – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História*. 2003, p. 325. Tese (doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo.. (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre O Livro Didático de História*. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, v. 1, p. 357-372.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 55 – 66.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento Humano*. 12 ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PEREIRA, Amílcar de Araújo. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas; FAPERJ, 2013.

- PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. A discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: Angela Randolpho Paiva. (Org.). *Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 210-239.
- POTIER, Leda Virgínia Belarmino Campêlo. *História para 'ver' e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000 – 2008)*. Dissertação (Mestrado em História). Natal: UFRN, 2014. 170 f.
- RIOS, Flavia. *O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010)*. Lua Nova, São Paulo, 85: 41-79, 2012.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun., p. 125-146, 2003.
- RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, número 02, março de 2009. p. 163 – 209.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, Vol 2, jul./set. 1985. p. 287-307.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 21 – 38.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- SILVA, José da. et al. Zumbi +10/2005: o perfil dos participantes. Série Ensaio & Pesquisas. UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, SEPPIR. 2006.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 101 – 120.
- SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço Escolar e Livro Didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. Dissertação (Mestrado em História). Natal: UFRN, 2017. 187 f.
- TAPIA, Jorge Ruben Bitton. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social: os desafios da construção institucional. In: DINIZ, Eli (Org.). *Globalização, Estado e Desenvolvimento: dilemas do Brasil no novo milênio*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007. p. 181-233.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THEODORO, Mário. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília : Ipea, 2008. p. 167 – 176.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na Educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro/2009. p. 909 – 920.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 313 – 342.

SOBRE O AUTOR



Nascido na capital potiguar, estado do Rio Grande do Norte, **Jefferson Pereira da Silva** foi o primeiro de sua família a estudar em uma universidade federal. Filho do pedreiro José Jailson da Silva e da costureira Vera Lúcia Pereira da Silva, fez licenciatura, bacharelado e mestrado em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em sua trajetória, dentre outras coisas, foi bolsista no Memorial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também atuou como docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no campus de São Gonçalo do Amarante. Atualmente, é professor efetivo da rede municipal de ensino no município de Vera Cruz/RN.

Formato:
14x21

Tipografia:
Adobe Garamond Pro
DejaVu Serif
Atrament



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

