



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado



Joatan Nunes Machado Junior

O NEGRO NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:
AS MARCAS DE UMA AUSÊNCIA

Mariana - MG
Junho de 2019

Joatan Nunes Machado Junior

O NEGRO NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:
AS MARCAS DE UMA AUSÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Cesário Hamdan.

Mariana - MG
Junho de 2019

M149n Machado Junior, Joatan Nunes.
O negro nos manuais de História da Educação [manuscrito]: as marcas de uma ausência / Joatan Nunes Machado Junior. - 2019.
117f.: il.: color; tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Cesário Hamdan.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Negros nos livros didáticos. 2. Educação - História - Manuais, guias, etc. 3. Cultura afro-brasileira. 4. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003].
I. Hamdan, Juliana Cesário. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 316.72(=96)(043.3)



Joatan Nunes Machado Júnior

O negro nos manuais de História da Educação: as marcas de uma ausência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 27 de junho de 2019.

Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Décio Gatti Junior (Membro)
Universidade Federal de Uberlândia

*A minha mãe, Maria da Penha Alves,
aos queridos irmãos Layne e Vinícius e ao
meu amado companheiro Rolf Muller.*

*“Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões*

*Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões*

*Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*

*Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato*

*Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati*

*Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”¹*

¹ Enredo da Mangueira no Carnaval de 2019, “História pra ninar gente grande”, de autoria do carnavalesco Leandro Vieira. Samba de autoria de Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

AGRADECIMENTOS

Uma conquista de cada vez. Primeiro trabalhar e depois me dedicar à vida acadêmica. Cair e levantar, chorar e sorrir, escrever, apagar e reescrever, inúmeras vezes. Ao encerrar esse ciclo de minha vida, agradeço, primeiramente, a Deus e aos Orixás, por terem me fortalecido no caminho.

À minha mãe, Maria da Penha Alves, meus irmãos, Layne e Vinícius, e ao meu companheiro Rolf, aos quais jamais conseguirei externar a eterna gratidão por tudo. Mas insisto em manifestar meus agradecimentos pelas inúmeras demonstrações de afeto, apoio, cuidado e companheirismo e, principalmente, por acreditarem que um dia eu conseguiria vencer mais esse desafio.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Juliana Cesário Hamdan, pelo carinho e cuidado com que me conduziu nessa fase da minha vida: jamais esquecerei sua preocupação para além da pesquisa, sua preocupação comigo, com meu bem estar, além é claro de uma orientação criteriosa e atenciosa, que me permitiu avançar na pesquisa. Nunca me senti só ao lado dessa mulher forte que sempre se dispôs a me orientar. Obrigado pelos abraços sinceros e pela pergunta que sempre me acolhia: você está bem? Agradeço, ainda, pela confiança em mim como aluno no Programa de Estágio à Docência, atividade que me propiciou aumentar minhas experiências e aprendizados.

À Prof^ª. Dr^ª. Regina Magna Bonifácio de Araújo, agradeço pelo olhar de acolhimento no momento de minha entrevista, ainda na seleção, que me deu força e esperança para lutar por esse lugar na academia.

Ao Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca que, durante uma aula, me proporcionou enxergar o objeto dessa pesquisa e, durante inúmeras conversas informais e também na qualificação, me permitiu pensar outras possibilidades de abordagem e análise em relação ao meu trabalho. Além disso, é uma grande inspiração e exemplo que, através de suas obras, traz visibilidade a uma população que ainda sofre e carrega esse Brasil nos braços. Obrigado por ser um exemplo.

Ao Prof. Dr. Décio Gatti Junior, que com toda educação e atenção, aceitou o convite para fazer parte desta banca e, através de suas pesquisas e importantes contribuições na

qualificação, me ajudou a aprimorar ainda mais a pesquisa, além de me abrir os olhos para outras possibilidades.

À Prof^a. Dr^a. Zara Figueiredo Tripodi, que se tornou uma grande amiga e conselheira, sempre me alertando para algumas autossabotagens que inconscientemente poderiam acontecer, além de uma excelente conversa e companhia ao volante.

Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFOP, Marlice, Rosa, Erisvaldo, Marco Torres, Marco Mello, Célia Nunes, Jardimino, Daniel, Luciano, Margareth, que com humanidade me acolheram nesse programa e me proporcionaram um aprendizado sem igual.

À Professora e amiga Lucimar Dias, que se dispôs a ler e fez importantes contribuições.

Ao Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFOP, que, por meio das discussões, me fez crescer muito no que diz respeito aos assuntos internos da Universidade. Aos amigos que fiz durante o mestrado, Jianne, Flávia, Maria Clara, que também conseguiram vencer.

Aos meus amados Jéssica e Lucas, pelo encontro transcendental em minha vida, vocês foram peças importantíssimas nessa conquista, estavam comigo sempre, nas alegrias e nas tristezas. Brigamos, discutimos e vencemos, preciso de vocês para sempre em minha vida.

Aos amigos que as Minas Gerais me deu, Maria, Juliane, Amile, Karine, Leonardo, Gabriel, Otto, pelo apoio e compreensão sem reservas.

Às meninas da limpeza que sempre me recebiam com o sorriso no rosto e uma alegria de viver incomparável, principalmente a Silvia e Elaine.

Às meninas do Colegiado, Flávia, Maria Luísa, Ju, Luciana e Katia, pela companhia divertidíssima durante os vários almoços no RU.

À UFOP, em especial o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), que abriga alunos de diferentes realidades socioeconômicas e os ajuda a melhorar sua condição de vida.

Aos Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por permitirem que os sonhos de milhões de brasileiras e brasileiros fossem realizados ingressando e permanecendo no ensino superior através de políticas públicas de suma importância para esse país ainda tão desigual.

Estendo o agradecimento ao Prof^o Dr. Fernando Haddad, que foi de suma importância para que a educação brasileira tivesse essa característica diversa e multicolorida.

Ao Movimento Negro que, desde o cativo, se faz presente no corpo negro, que luta, enfrenta e não perde a força de ver seu povo livre, especialmente agradeço: Abdias Nascimento, Léa Garcia e Elisa Larkin Nascimento.

Aos amigos de outras vidas, Lísia, Helton, Gustavo, Francisco, Yasmim, Natália, Josino, Melina, Jones, que mesmo de longe me fortaleceram nessa difícil jornada.

À amiga Sâmia Alcuri, que esteve sempre ao meu lado e ouvia minhas lamentações.

Ao amigo Gustavo Marques, que esteve presente comigo durante uma parte importante desse percurso.

À amiga Sarah Vervolet, que além de parceira de luta, me acolheu durante as piores crises, me deu força e está sempre ao meu lado: uma irmã.

Aos amigos e afilhados Roberta, Alencar e Davi, a primeira família que me acolheu e me deu suporte para começar uma nova vida.

Aos amigos Ludmilla, Bruno e Heitor, a segunda família que me adotou.

À CAPES, que financiou minha pesquisa, permitindo que eu participasse de eventos científicos nacionais e internacionais e, também, adquirisse materiais indispensáveis à realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa analisou todos os manuais didáticos, encontrados até então, da História da Educação, disciplina obrigatória em quase todos os cursos de licenciaturas para a formação de professores da educação básica no Brasil, que tratam a questão da presença da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros em seus textos. Tais manuais foram editados e escritos no Brasil, sobretudo a partir da última LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996. Os objetos e também as fontes privilegiados neste estudo são de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003), Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.) (2005), Cynthia Greive Veiga (2007) e Paulo Ghiraldelli Jr. (2006), escolhidos por abordarem a história da educação brasileira e por terem sido sucessivamente editados. Estamos considerando que, não obstante a Lei 10.639 de 2003, que altera a referida LDB; as substantivas contribuições dos movimentos sociais que se articulam em torno da causa antirracista e na defesa da preservação do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro; as muitas pesquisas produzidas no interior dos programas de pós-graduação em educação; e a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), que focalizam o tema da história dos negros e afrodescendentes; concluímos que os referidos manuais não apropriaram esse debate aos respectivos textos. A análise busca explicitar e compreender historicamente a ausência do debate nos respectivos manuais didáticos a partir do diálogo com a produção contemporânea de autores, com trabalhos bastante relevantes na área, tais como Marcus Vinícius Fonseca (2007, 2016), Nilma Lino Gomes (2007, 2017), Petrônio Domingues (2007, 2008) e Surya Aaronovich Pombo (2015, 2016). Estamos defendendo que esta ausência causa uma invisibilidade ainda maior dessa parcela da sociedade.

Palavras-chave: Manuais Didáticos; História da Educação; Culturas afro-brasileiras; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This research analyzed all teaching manuals, found until then, of the History of Education, compulsory discipline in almost all licentiate degree courses for the training of basic education teachers in Brazil, which deal with the question of the presence of History and Culture of Africa and African-Brazilians in their texts. These manuals were edited and written in Brazil, especially since the last LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (“Law of Guidelines and Bases of National Education”) n° 9.394 of 1996. The objects and also the privileged sources in this study are authored by Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), Eliane Marta Teixeira Lopes and Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003), Maria Stephanou and Maria Helena Camara Bastos (orgs.) (2005), Cynthia Greive Veiga (2007) and Paulo Ghiraldelli Jr. (2006), chosen for approaching the history of Brazilian education and for having been successively edited. We are considering that, despite Law n° 10.639 of 2003, which amends said LDB; the substantive contributions of social movements that are articulated around the anti-racist cause and in defense of the preservation of the African and African-Brazilian cultural heritage, the many researches produced within postgraduate programs in Education, and the Revista Brasileira de História da Educação (RBHE; “Brazilian Journal of History of Education”), which focus on the subject of History of Blacks and Afrodescendants; we conclude that these manuals did not appropriate this debate in their respective texts. The analysis seeks to make explicit and understand historically the absence of the debate in the respective manuals from the dialogue with the contemporary production of authors, with much relevant works in the area, such as Marcus Vinícius Fonseca (2007, 2016), Nilma Lino Gomes (2007, 2017), Petrônio Domingues (2007, 2008) and Surya Aaronovich Pombo (2015, 2016). We are arguing that this absence causes an even greater invisibility of this portion of society.

Keywords: Teaching Manuals, History of Education, African-Brazilian Cultures, Law 10.639/03.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da edição do livro de Aranha, de 1996	69
Quadro 2 - Organização da edição do livro de Lopes e Galvão, de 2001	73
Quadro 3 - Organização da edição do livro de Hilsdorf, de 2003.....	76
Quadro 4 - Organização da edição do livro de Paulo Ghiraldelli Jr., de 2006.....	80
Quadro 5 - Organização da edição do livro de Veiga, de 2007	83
Quadro 6 - Organização da edição do livro volume I de Stephanou e Bastos, de 2005	87
Quadro 7 - Organização da edição do livro volume II de Stephanou e Bastos, de 2005	90
Quadro 8 - Organização da edição do livro volume III de Stephanou e Bastos, de 2011.....	94
Quadro 9 - demonstrativo das pesquisas registradas na CAPES	97
Quadro 10 - A temática Racial na Revista Brasileira de História da Educação (2002 - 2012)	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – capa de História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil (1996).....	69
Imagem 2 – capa de História da Educação (2001)	74
Imagem 3 – capa de História da Educação Brasileira: Leituras (2003)	77
Imagem 4 – capa de História da Educação (2006)	80
Imagem 5 – capa de História da Educação, edição de 2007.....	84
Imagem 6 – capa de História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII (2005)	88
Imagem 7 – capa de História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II – Século XIX (2005)	91
Imagem 8 – capa de História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX (2011)	94

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELD - Comissões Estaduais de Livros Didáticos
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
FNB - Frente Negra Brasileira
HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública
MNU - Movimento Negro Unificado
MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PSD - Partido Social Democrático
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
TEN - Teatro Experimental do Negro
UDN - União Democrática Nacional
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA E SEUS LIVROS	21
1.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO LIVRO DIDÁTICO	22
1.2 LIVROS E DISCIPLINA: UMA HISTÓRIA CONECTADA	31
2 AS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A QUESTÃO RACIAL	41
2.1 AS LDB'S E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS.....	42
2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA RACIAL.....	49
3 A AUSÊNCIA DA TEMÁTICA RACIAL NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	61
4 TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS À HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS	964
4.1 A REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (RBHE) E A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS	1019
4.2 CONCLUSÃO DAS ANÁLISES.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
FONTES DA PESQUISA	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

INTRODUÇÃO

O ano de 2003 representou grande vitória para os movimentos sociais negros no Brasil, que traduziram em políticas públicas sua luta e valorização. Desde o pós-abolição, em 1944, com o Teatro Experimental do Negro (TEN), essa luta vem sendo fomentada e articulada com o objetivo de reconhecer os negros como sujeitos da história. Contudo, apenas no ano de 2003 com a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Afro-brasileiros nas escolas, por meio da promulgação da Lei 10.639/03², foi efetivada a possibilidade de debater e tornar visível uma história até então invisibilizada. Se, por um lado, as leis apontam novos meios de socialização e organização, por outro, deve-se pensar em como serão implementadas e, assim sendo, deveriam ser concretizadas, também, por meio dos manuais didáticos, uma vez que se trata de materiais didáticos, referenciais importantes para a elaboração de ementas das disciplinas que os docentes irão ministrar, sobretudo no contexto nacional da educação básica.

Nesse contexto, o problema que fundamenta esta pesquisa baseia-se nas ideias de que qualquer lei no Brasil que almeja abordar novos conteúdos ou modificar conteúdos já existentes do currículo precisa pensar em maneiras de disponibilizar essas informações no manual didático que, no caso desta pesquisa, configuram-se como objetos privilegiados de análise, pois são através deles que, segundo Alain Choppin (2008), imprimem as manifestações mais claras de intervenção nos processos educativos. Partindo dessas premissas, objetivou-se, assim, conhecer, analisar e explicitar historicamente a ausência da abordagem de conteúdo acerca da história dos negros e dos afrodescendentes nos manuais didáticos de história da educação utilizados pelos cursos de licenciaturas, a partir do diálogo com a produção contemporânea de autores, com trabalhos bastante relevantes na área.

Esta pesquisa se situa no quadro dessas inquietações e, por isso, adotamos a metodologia de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa, que segundo Gil (2007, p. 31) “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, um fato, uma organização entre outros”. Dessa forma, assume-se a postura em que o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, e o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. “O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir

² “Reivindicações que já estavam presentes na década de 1980, tendo como representante o intelectual, artista e político-ativista Abdias Nascimento”. (PINTO, 1987, p. 3-4).

informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58 *apud* GIL, 2007).

Ao longo da pesquisa, visualizamos a necessidade de delimitar o foco da análise, escolhendo a LDB 9.394/96 e a Lei 10.639/03 como importantes marcos orientadores para elaboração dessas análises, considerando que estas consolidaram inúmeros fatos de lutas históricas.

Nesse ínterim, tomamos os manuais didáticos de história da educação como objetos a serem analisados e, com isso, a presente pesquisa pretende contribuir para preencher uma lacuna nas pesquisas sobre a história da educação dos negros no Brasil. Assim como aponta o levantamento bibliográfico organizado por Surya Aaronovich Pombo de Barros (2015), afirmando que, embora exista um número expressivo de trabalhos que abordam as questões referentes à população negra e à educação, a historiadora afirma que essa inserção da população negra como sujeitos na história da educação ocorreu especialmente na final da década de 1990.

O livro didático, por sua vez, constitui um objeto que desperta interesse em diversos campos de pesquisa, como sinaliza Kênia Hilda Moreira (2016). Esse fator é resultado da multiplicidade de questões de pesquisa e também das práticas educativas nas quais os livros didáticos se inserem. Assim sendo, de acordo com Choppin (1998), ele pode ser compreendido como mercadoria, quer dizer, produto da fabricação e comercialização características dos interesses do mercado; detentor de conteúdos educacionais, sendo suporte para conhecimentos e técnicas considerados de suma importância por uma sociedade. Dessa forma, simultaneamente, sua utilização transformase em fonte para o ensino, veículo emissário de valores, de ideologia, de cultura; objeto utilizado em diversas leituras, interpretações e usos; além de objeto ou de políticas públicas educacionais.

Nossas análises realizadas durante a pesquisa não invisibilizam as multiplicidade de sentidos que são atribuídas à literatura didática, principalmente no que relaciona à fonte e objeto com o mercado editorial, sua aplicação educacional, as políticas que circunscrevem esse material e os discursos que eles apresentam. Sabemos que os manuais não refletem, diretamente, a prática da sala de aula de formação de professores, e que existe uma tensão entre o que se prescreve, os livros e os currículos. Entretanto, o foco desta pesquisa se dá na relação entre os manuais didáticos (livros) adotados para a formação de professores na disciplina de História da Educação, as políticas públicas para a

implementação da lei 10.639/03, que altera a LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história da África e dos afro-brasileiros na educação básica, e pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras desde a promulgação da referida LDB e, também, as publicadas na Revista Brasileira de História da Educação, a partir do seu primeiro dossiê sobre a temática, no ano de 2002, um ano antes da referida alteração.

A partir do exposto, precisamos compreender um texto como uma produção que não é neutra, que imprime significados e, por meio deste, o autor atribui os significados que deseja serem apropriados pelo leitor, estabelecido como um “leitor ideal”, que pode ou não ser o “leitor real”. Isso porque a “apropriação” – aqui utilizando um termo inerente à teoria de Roger Chartier (1988) – não está livre de sofrer alterações³. Portanto, tem-se como hipótese que todo texto pode ser tomado como objeto de interpretação, e que a partir das nossas análises demonstram quais as possibilidades de significações possivelmente apreendidas (pelos manuais aqui analisados) pelos leitores, no caso os professores e alunos das Instituições de Ensino Superior.

Somando ao conceito acima apresentado, acredita-se que o livro didático é um objeto privilegiado para o estudo das “representações” disseminado em determinados conteúdos, principalmente no âmbito da disciplina de história da educação. As representações são construídas através das percepções do social, e de forma alguma constituem discursos neutros. Como afirma Chartier (1988, p. 17), elas: “[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. O conceito de representação compreende os conflitos de classificação e delimitação, que se pode traduzir por “[...] configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1988, p. 27). Desse modo, os manuais escolares precisam ser compreendidos como materiais que são constituídos e capazes de constituir significados.

Assim, apresentadas as questões acerca da importância dos manuais didáticos e seus discursos, torna-se necessário elencar algumas considerações a respeito da

³ “O conceito de *apropriação* diz ‘que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas [traduzindo] formas diferenciadas de interpretação’. Concluindo, o autor afirma que “Esses dois ‘conceitos’ (apropriação e representação) recebem propósito quando historicamente produzidas por *práticas* articuladas – sejam elas políticas, sociais ou discursivas – que as constitui” (CHARTIER, 1988, p. 27-28).

legitimidade, ou relevância, da ação dos movimentos negros.

Existe no Brasil uma longa historiografia que se dedicou a estudar o negro, especialmente no que circunscreve o período da escravidão, associando negros e escravos que “[...] foram compreendidos como sinônimos” durante muito tempo, o que resultou “[...] na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos”, ou seja, indivíduos sem nenhuma autonomia, sem nenhum direito de agir na sociedade escravista (FONSECA, 2016, p. 23-24).

A condição de vida da população negra foi marcada pela Abolição da Escravatura, em 1888, e também pela Proclamação da República, em 1889, que segundo Domingues (2008, p. 120), foi alicerçada nos postulados do “[...] racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional para substituir a população mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus”, essas ações foram implementadas pela elite brasileira por meio de políticas públicas. Os recém-libertos e os afrodescendentes foram privados – ou encontraram dificuldades – “de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania”. Diante dessa situação, uma parcela significativa não permaneceu passiva. Pelo contrário, organizou-se e levou adiante várias formas de protesto, estimulando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil.

Inicia-se uma luta por direitos iguais, luta articulada por diversos atores e setores da sociedade que foram denominados de movimento negro. Para Gomes (2017), o movimento negro desempenha a função de ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça, questionando assim a própria história do Brasil e da população negra em nosso país. A principal bandeira desse movimento é a educação, por isso, segundo a mesma autora, o Movimento Negro Educador é produtor, sistematizador e articulador de um pensamento que busca subverter a teoria educacional, repensando a escola e descolonizando os currículos.

Objetivando atender a proposta desta pesquisa qual seja: conhecer, analisar e explicitar historicamente a ausência do debate acerca da história dos negros e dos afrodescendentes nos manuais didáticos de história da educação, o trabalho estrutura-se em três partes, interligadas entre si. O primeiro capítulo, “História de uma Disciplina e seus Livros”, buscou contextualizar os aspectos editoriais e historiográficos por meio dos quais os livros didáticos tiveram sua origem, explicitando uma visão, ainda que breve, das variáveis existentes no ambiente da produção e circulação da literatura didática.

Posteriormente, ainda nesse capítulo, procuramos conectar a história dos livros aqui construída à disciplina de história da educação, mostrando que, no Brasil, seria quase impossível pesquisar a história de um sem encontrar a da outra.

O segundo capítulo, denominado “As Leis Educacionais Brasileiras e a Questão Racial”, buscou analisar alguns dos antecedentes históricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada nos anos de 1961, 1971 e 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação. Junto dessa investigação, procuramos analisar também de que forma os movimentos negros, passando por inúmeros entraves, desde a abolição em 1888, conseguiram levar ao legislativo a discussão e aprovação da Lei 10.639, em 2003, que alterou significativamente a LDB 9394/96, concretizando muitas das reivindicações históricas, sobretudo a luta contra o racismo.

O terceiro capítulo apresenta “A ausência da temática racial nos manuais de história da educação”, evidenciando as lacunas existentes nos manuais didáticos, objetos dessa pesquisa, acerca da história e cultura da África e dos Afro-brasileiros; por meio da análise do conteúdo abordado em cada um deles, a saber, o de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003), Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.) (2005), Paulo Ghiraldelli Jr. (2006) e Cyntia Greive Veiga (2007). Para embasar nossa análise qualitativa dos manuais, utilizamos os estudos e pesquisas de autores que têm a questão da educação e da cultura negra e afro-brasileira como foco, tais como Marcus Vinícius Fonseca (2002, 2007, 2016), Nilma Lino Gomes (2007, 2012, 2017), Petrônio Domingues (2007, 2008) e Surya Aaronovich Pombo (2011, 2015, 2016), a fim de demonstrar a existência dessa história.

Por fim, no último capítulo, apresentaremos as pesquisas que já estavam concluídas nas universidades, apresentadas por meio de dissertações e teses, e as publicações presentes na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), acerca da temática proposta, que é a história da África e dos afro-brasileiros, evidenciando, assim, que não foi por falta de conteúdo sobre essa história que alguns autores não abordaram a referida temática em seus manuais. A ideia é trazer à luz os conhecimentos produzidos sobre a História da Educação dos Negros e os seus desdobramentos na cultura brasileira, demonstrando o descompasso das publicações desses manuais, o que reforçaria, de certa forma, a invisibilidade destes na história.

1 A HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA E SEUS LIVROS

Este capítulo se debruça sobre a compreensão do processo de emergência das primeiras obras que se referem à história da educação, procurando entender qual a função social e política, ainda no Império, nos respectivos contextos de publicação, conectando-as, historicamente, à emergência dos cursos de formação de professores, a partir do surgimento das escolas normais, já no início do século XX, ou seja, na República. Nesse processo, observamos um deslocamento, quando os primeiros autores produzem as obras para subsidiar as aulas, e assim, estas obras passam a ter outra função, para além das acima mencionadas.

A pesquisa procurou elencar a emergência do tema, a inclusão da história dos negros nos manuais de história da educação. Sendo assim, foi necessário apresentar os caminhos percorridos para a constituição dessa disciplina. Por isso, o capítulo apresenta como o processo de emergência das primeiras obras que se referem à história dos livros, iniciado no século XIX no interior da Escola dos Annales⁴, na França, fazem parte do processo de constituição da disciplina de História da Educação, principalmente, no Brasil.

Historicamente, no Brasil, os primeiros livros e estudos sobre a educação foram elaborados ainda no Império e estavam vinculados à ideia de apresentar uma determinada cultura brasileira nas exposições universais, tais como as de Paris. Desse modo, podemos destacar o trabalho de Frederico José de Santa-Anna Nery⁵ (1848-1901) de 1884, escrito para as referidas exposições. E o de José Ricardo Pires de Almeida⁶ (1843-1913), membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que escreveu uma obra para a Exposição Universal de 1889, intitulada *L'Instruction Public au Bresil: historie e legislation*, com foco na contenda com a Argentina, no sentido de comprovar a superioridade da educação brasileira. Esses trabalhos assumiam uma tendência

⁴ O nome 'Escola dos Annales' é produto de um pequeno grupo associado à revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, criada em 1929. A revista foi fundada para promover uma nova história e continua, ainda hoje, a incentivar inovações no campo historiográfico. Seus principais criadores são Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff, entre outros (BURKE, 1991, p. 11).

⁵ Frederico José de Santa-Anna Nery nasceu em Belém, no ano de 1848, bacharelou-se em letras, no ano de 1867, sagrou-se doutor em direito, em 1870, na Universidade de Roma. No mesmo ano, assumiu a redação da revista católica *La Esperanza*. Em 1871, publicou o livro *Les finances pontificales*, pelo qual recebeu o título de barão, concedido pelo Papa Leão XIII (VIDAL, 2010, p. 117).

⁶ José Ricardo Pires de Almeida nasceu em 07 de dezembro de 1843 na cidade do Rio de Janeiro. Estudou três anos de Direito em São Paulo, cursou medicina, formando-se em 1871 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Colaborou em diversos jornais como a *Província de São Paulo*, *Correio Paulistano*, *Futuro*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Gazeta de Notícias* e *Jornal do Comércio* (GONDRA, 2003, p. 644).

predominantemente positivista na forma e no conteúdo, e foram elaborados a partir de compilações de informações que nem sempre correspondiam à realidade, considerando as limitações para as pesquisas sociais no Brasil, e configuravam-se como peças de propaganda do estado Imperial (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 41).

Retomaremos essa história mais à frente. Entretanto, inicialmente, gostaríamos de apresentar um breve histórico de como os livros didáticos emergiram historicamente no mundo ocidental.

1.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO LIVRO DIDÁTICO

O Livro didático, certamente que em formato bem distinto do que hoje conhecemos, surgiu, segundo a professora Magda Soares Becker (1996), na Grécia Antiga, quando Platão, em IV a.C, “[...] sugeriu uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de seu tempo para educar as novas gerações” (SOARES, 1996, p. 54). Desde então, o livro didático tem estado presente nas instituições educacionais, formais ou não, nas variadas sociedades ocidentais. Segundo a professora Magda Becker Soares, os “Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar” (SOARES, 1996, p. 54).

Segundo a professora Kênia Hilda Moreira (2016), nos últimos anos, além de sua presença nas práticas educativas, o livro didático também vem sendo utilizado como fonte relevante e objeto de estudos para a história da educação, livros, projetos, revistas, anais de congressos e periódicos, demonstram a importância desse impresso para área⁷.

Em nossas pesquisas, para a compreensão do objeto deste estudo, qual seja a história dos manuais didáticos para a história da educação no Brasil, consideramos como muito relevante compreender de que forma os primeiros livros surgiram, no mundo ocidental, ou seja, a história dos livros. Nesse sentido, recorreremos aos trabalhos do historiador norte americano Robert Darnton (1990), que assevera que a história dos livros não iniciou ontem, como vimos, inclusive, no parágrafo anterior, mas só foi levada a sério a partir do século

⁷ Exemplo dessa afirmativa é o balanço que a autora apresenta a seguir: “[...] a bibliografia apresentada pelo projeto Livros Escolares (LIVRES); a bibliografia sobre livros didáticos no Brasil do projeto Manuais Escolares (MANES); quatro revistas de História da Educação: a Revista *História da Educação* (1997-2014), a Revista *Brasileira de História da Educação* (2001-2014), a Revista *Cadernos de História da Educação* (2002-2014), e a Revista *HISTEDBR* (2000/2009-2014); além dos anais dos congressos específicos da área de História da Educação, a saber: Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE), e Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino Americana (CIELA) (MOREIRA, 2017, p. 880-881, grifos da autora).

XIX, na Inglaterra, quando os historiadores franceses Lucien Febvre (1878-1956) e Henri-Jean Martin (1924-2007), inseriram o assunto nos temas que seriam estudados na Escola dos Annales, na França do século XIX e XX. A história dos livros recebeu diversas nomenclaturas em diferentes países, tais como *Histoire du livre* na França, *Geschichte des Buchwesens* na Alemanha, *History of books or of the book* nos países de língua inglesa – e ainda que estes nomes variem entre os países (de lugar para lugar), é substancial seu reconhecimento como uma nova disciplina ou campo de estudos muito importante.

Essa nova disciplina ou campo de estudos poderia ser associada ou ainda chamada de história social e cultural da comunicação impressa. Sobretudo, levamos em consideração que, um dos principais objetivos é compreender como as ideias eram transmitidas pelas vias impressas e como o contato com a palavra impressa modificou o pensamento e comportamento da humanidade. Foi também na França nos de 1960, que os estudos se intensificaram, fixando-se em instituições como *École Pratique des Hautes Études*, que divulgaram as publicações de Lucien Febvre e Henri-Jean Martin acerca da história dos livros (DARNTON, 1990).

Ainda de acordo com o mesmo autor, os historiadores inseriram a temática do livro nos assuntos a serem estudados pela escola dos Annales, a fim de descobrir aspectos da produção até o consumo, com o foco voltado para livros comuns, com o intuito de saber quais eram as experiências dos leitores comuns. Assim, de acordo com o autor acima referido,

Os novos historiadores do livro inseriram o tema dentro do leque de assuntos estudados pela escola dos *Annales* de história sócio-econômica. Ao invés de se deterem em detalhes da bibliografia, tentaram descobrir o modelo geral da produção e consumo do livro ao longo de grandes períodos de tempo. Compilaram estatísticas a partir de solicitações de *privilèges* (uma espécie de direito de publicação), analisaram o conteúdo de bibliotecas particulares e mapearam correntes ideológicas através de gêneros pouco lembrados, como a *bibliothèque bleue* (brochuras primitivas). Não se interessavam por livros raros e edições de luxo; pelo contrário, concentraram-se no tipo mais comum de livros, porque queriam descobrir a experiência literária dos leitores comuns (DARNTON, 1990, p. 65, grifos do autor).

Portanto, praticamente todo tipo de livro impresso, ou mais atualmente, até mesmo em meio digital, a rigor, passou a ser interessante para esse tipo de pesquisa. No nosso caso específico, essas pesquisas nos ajudam a compreender como a produção e circulação do livro acontece no Brasil, sendo que, durante décadas, nossos livros eram remetidos da Europa. O historiador e pesquisador brasileiro Rubens Borba de Moraes (2006) relata que

foram os jesuítas que trouxeram os primeiros livros, porém, a quantidade não era suficiente para atender aos colégios que haviam fundado em diferentes partes da Colônia. A quantidade de exemplares era tão insuficiente que as cartilhas eram copiadas pelos padres que solicitavam o envio de mais livros: “Pede ao geral que mande livros em quantidade suficiente” (MORAES, 2006, p. 7). Com toda dificuldade, aos poucos mais exemplares chegaram e eram utilizados também para “[...] edificação e aperfeiçoamento dos mestres” (MORAES, 2006, p. 7).

Segundo o biblioteconomista inglês Laurence Hallewell, durante o Período Colonial, a atividade editorial que se refere à publicação de livros era proibida, o que comprometia (restringia) o acesso à informação no que diz respeito à publicação de livros, porém existem registros de atividades ilegais de textos impressos. “A primeira tentativa de introduzir a impressão no Brasil, de que possuímos provas documentadas, foi feita não pelos portugueses, mas pelos holandeses, no período de 1630 a 1655, quando ocuparam o nordeste brasileiro” (HALLEWELL, 1985, p. 12).

Ainda segundo o mesmo autor, a proibição acontecia pela necessidade de controle político. Muitas metrópoles proibiam suas colônias de terem sua própria topografia, talvez por isso, provavelmente, que ninguém imprimiu nada em Quebec e em Nova Orleans até 1764, ano em que chega ao fim o domínio francês (HALLEWELL, 1985).

No Brasil, as tentativas de produção e circulação de livros, foram impedidas pela metrópole portuguesa, entretanto, a partir de 1808, com a chegada da Família Real, também chega e se instala no Brasil a Imprensa Régia. Inúmeros foram os benefícios que o Brasil tivera com a vinda da Família Real: obras gigantescas, escolas, banco e principalmente, bibliotecas, uma infraestrutura começa a ser construída para que a Família Real possa viver aqui.

Uma vez instalados na nova capital, Dom João e seus ministros deram início, entusiasticamente, a múltiplos empreendimentos, desde a expulsão dos franceses da Guiana até a criação de um Jardim Botânico. O Rio de beneficiou-se com essa atividade, ganhando (além do Jardim Botânico) uma escola de medicina, um laboratório de química, uma Academia de Belas-Artes, um Museu Nacional, o Banco do Brasil, e a Biblioteca Real (hoje Nacional) que o governo trouxera de Lisboa (HALLEWELL, 1985, p. 33).

Dentre os inúmeros benefícios advindos da mudança da Família Real para o Brasil, um deles é importante para a nossa pesquisa: a biblioteca, afinal junto dela estavam os livros. A biblioteca coaduna para compreendermos a importância do livro para nossa pesquisa, e para sociedade, pois “[...] bibliotecas florescem geralmente em sociedades em

que prevalece a prosperidade econômica, em que a população é estável e instruída [...], onde há grandes áreas urbanas e onde o comércio livreiro está bem organizado” (GOMES, 1983, p. 14).

As intenções da Família Real, devido aos fatos apresentados acima, eram de se estabelecer no país, mas para tal seria necessário que o mesmo tivesse o mínimo de infraestrutura para recebê-los. Para além de qualquer outra estrutura, a biblioteca (com os seus livros) demonstrava que a cultura era algo importante para que o “novo mundo” prosperasse.

Podemos constatar a importância do livro desde o século XVII, no iluminismo europeu, que segundo o professor Décio Gatti Junior, (2004), os livros ganham uma função que conservam até os dias de hoje, ainda que questionável a de portadores dos “caracteres das ciências”, e se firmaria, muito em função dessa representação, nos séculos subsequentes a palavra impressa, principalmente as que fossem escritas em forma de livro científicos alcançariam um *status* de verdade, que se sustenta, em grande medida. Ainda segundo o autor, esse pensamento iluminista sobre o livro ganhou espaço e força, alcançando o século atual, tal qual a escola como lugar de divulgação e disseminação dessa cultura escrita em detrimento às culturas imagética e oral.

Esse breve histórico acerca do livro, no Brasil, esclarece e nos encaminha para o objeto principal a ser discutido neste capítulo, o livro didático, que também é uma importante ferramenta, quiçá crucial, ao pesquisar acerca da História da Educação, pois ele é a evidência das condições pelas quais passou o ensino de um determinado lugar e período, segundo a pedagoga Rosa Lyádia Teixeira Corrêa:

Primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social (CORREA 2000, p. 12).

Contudo, a produção de livro didático, no Brasil, só ocorreu após a década de 1920, quando ainda era importado dos franceses ou dos portugueses. Ao ser produzido no Brasil, o período que compreende as décadas de 1930 e 1960 fica marcado pelos manuais escolares produzidos pelos locais de alta cultura, como por exemplo, o Colégio D. Pedro II⁸. Esses

⁸ O Colégio foi fundado no período regencial, em 1837, para desenvolver a instrução secundária da Corte, serviu de modelo aos demais estabelecimentos. Ao longo do Império, tornou-se uma instituição modelo, sob as vistas do próprio imperador. Seus professores participavam das bancas de exames, estabeleciam programas, escreviam livros didáticos que, eram adotados em outros estabelecimentos de ensino (GASPERELLO, 2004).

livros permaneceram muito tempo no mercado sem sofrer alterações, o número de editoras que os publicava era restrito e não os tinham como prioridade e, além disso, muitos livros não condiziam com a faixa etária de quem os utilizava.

No Brasil, até a década de 1920, a maior parte dos livros didáticos era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, especialmente na França e em Portugal. [...] O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam (GATTI JR, 2004, p. 36-37).

A nomenclatura utilizada para o livro didático variou: em Portugal, o livro que era produzido com finalidade pedagógica era denominado de *compêndio*, que seria uma junção de textos de diversos autores, não sendo uma produção original; atualmente, um livro organizado por um ou mais autores é o que mais se assemelha ao *compêndio*. É o que assevera a professora Arlete Medeiros Gasparello (2004):

O termo *compêndio* parece ter sido mais comum em Portugal, os livros portugueses produzidos com finalidade escolar no século XIX eram identificados por seus títulos, que utilizavam os termos *resumo*, *noções* (geralmente para o ensino primário) e *manual* ou *compêndio* (para secundário). No Brasil, essa terminologia também foi utilizada no século XIX e no início do século XX (GASPARELLO, 2004, p. 21-22, grifos da autora).

No Brasil, especificamente no Rio de Janeiro em 1859, muitos professores primários da Corte imperial, atuantes entre os anos de 1860 a 1889, merecem destaque na produção desses *compêndios*, que abrangiam os campos dos saberes e das práticas pedagógicas, são eles: Adelina Amália Lopes Vieira, Antônio Estevão da Costa e Cunha Antonio José Marques, Armando de Araújo Cintra Vidal, Augusto Candido Xavier Cony, Francisco Alves da Silva Castilho, Guilhermina de Azambuja Neves, Gustavo José Alberto, Luiz Augusto dos Reis, Luiza Emília da Silva, entre outros (SCHUELER, 2008).

Dentre vários professores merecedores de destaque, o escritor, jornalista e professor primário brasileiro Francisco Alves da Silva Castilho, merece ser citado, pois foi ele quem organizou e dedicou aos professores o *Manual explicativo do método de leitura denominado escola brasileira*, que facilitou alfabetização das crianças. Ele alfabetizou crianças pobres,

passando depois a técnica a adultos. O método utilizado por Francisco era sintético⁹ e partindo inicialmente do alfabeto. Introduzia primeiro a leitura coletiva, depois individual e seguia para exercícios escritos. Com a Proclamação da República, em 1889, o Brasil almejou formar cidadãos republicanos, fomentados pela ânsia de impor para atender uma nova ordem política e social. A população brasileira nesse período era de maioria analfabeta e ainda faziam parte dessa classe os operários, agricultores e grande parte da população de negros libertos, que teriam conquistado, recentemente, suas cartas de alforria (CAGLIARI, 1998).

Apesar dos esforços dos jesuítas de trazer os livros e mais tarde dos professores em produzir, a quantidade não era suficiente para atender os colégios em todo território brasileiro. Até a metade do século XVIII, as cidades brasileiras estavam abandonadas pela corte portuguesa, o interesse pela colônia acontecera com a descoberta do ouro, mas foi com a vinda da família Real para o Brasil, em 1808, que a colônia começa a receber condições culturais e tecnológica para instalar a Corte. As livrarias e as bibliotecas começaram a ser construídas. Também nesse mesmo período surgem as Faculdades e, entretanto, diferente da Europa, a indústria editorial brasileira não surgiu daí, mas sim a partir da iniciativa privada que explorou essa atividade no final do século XIX e início do século XX (ROSA, 2009).

Então, é somente a partir de 1930 que o quadro de produção de livros didáticos sofre uma alteração mais expressiva e torna-se interesse do estado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP, sob a gestão de Francisco Campos¹⁰, no governo de Getúlio Vargas (1930-1934) – um governo nacionalista, que buscava valorizar o país incentivando o desenvolvimento econômico, a cultura, a diversidade existente e o seu povo, então sua maior preocupação era de fortalecer a nação. Além disso, segundo o professor Marco Antônio Silva (2012), a política proposta na época demandava uma ação pedagógica nacionalista, que foi alinhada devido à queda da Bolsa de Nova York, que ocasionou uma crise econômica imensa na história do capitalismo. Com isso, os custos da importação de livros aumentaram, estimulando o desenvolvimento da produção didática nacional, que

⁹ O método consiste na atividade do desmonta-e-monta da linguagem, em todos os seus níveis, de todas as formas possíveis, considerando que a melhor forma de ensinar alguém é desmontando e remontando, ou mantendo coisas novas a partir de pedaços. Por exemplo, desmontando BATATA, têm-se BA, TA, TA. Com esses pedaços, pode-se formar as palavras ‘Tatá’, ‘bata’ e ‘taba’. (CAGLIARI, 1998, p. 43).

¹⁰ Francisco Luís da Silva Campos (1981-1968) formou-se em direito, pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, onde mais tarde ingressou como professor de Direito Constitucional. Iniciou sua vida pública como Deputado Estadual pelo Partido Republicano Mineiro (1919) e elegendo-se depois como Deputado Federal (1921). Foi o primeiro titular do ministério da Educação e Saúde Pública, instituído pelo decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (ROMERO, 2011, p. 14).

passaram a receber a autoria de brasileiros, então os livros didáticos começaram a ser produzidos em grandes quantidades.

A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. Assinados, agora, por autores brasileiros, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala (SILVA, 2012, p. 808).

Entretanto, a produção de livros no Brasil iniciou carregada de ideologia e influenciada por este ideal nacionalista, segundo as professoras Flávia Eloisa Caimi e Ironita Machado (1999, p. 35). A reforma proposta por Francisco Campos almejava a “Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias”. Esta possuía sete decretos¹¹ e objetivava, pela primeira vez em toda história da República, unificar a educação brasileira, que, para o professor Dermerval Saviani (2008), “[...] resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2008, p. 196).

Pela primeira vez, na história do Brasil, uma reforma alcançou vários níveis de ensino e foi determinada para todo país. Esses decretos, segundo a professora Khênia Hilda Moreira (2016), influenciaram a edição de livros didáticos, colaboraram para o crescimento da indústria livreira, levando ao aprimoramento da indústria gráfica brasileira e, conseqüentemente, ocorreu uma modificação no aspecto material das edições escolares no que tange à aparência, resistência do livro e na distribuição de conteúdos.

Contudo, em 1937, com o pretexto de conter o avanço comunista no Brasil, Vargas deu um golpe de Estado e criou vários mecanismos de censura e de controle político-ideológico da sociedade, tentando assegurar a sobrevivência da ditadura que se iniciou nesse período. Fechou o Congresso, os partidos políticos foram destituídos e a imprensa ficou mantida sob um rigoroso controle estatal. Em 1938, com o comando do Ministério da

¹¹ Dec. n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Dec. n. 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior, objeto detalhado neste artigo; Dec. 19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Dec. n. 18.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; Dec. n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; Dec. n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; e o Dec. n. 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (ROMERO, 2011, p. 6).

Educação e Cultura, Gustavo Capanema¹² (1900-1985) cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD), cujo objetivo era o de realizar o controle político e ideológico da produção e distribuição dos livros didáticos (SILVA, 2012).

Acerca dessas comissões, Hallewell (1985) julga que a comissão surgiu no sentido de atender aos anseios do referido governo, que estava preocupado em supervisionar/controlar os conteúdos dos livros escolares. A censura era para evitar “a. críticas acrimoniosas ao governo; b. comentários pejorativos sobre seus membros; c. qualquer notícia que pudesse ameaçar a ordem pública e incentivar a subversão; d. ataques pessoais a qualquer pessoa; e. crítica a governos estrangeiros ou a seus representantes [...]”. Entretanto, a justificativa utilizada pela comissão foi o de evitar impropriedades e inexatidões factuais nos livros didáticos (HALLEWELL, 1985, p. 368).

Portanto, como vimos acima, o livro didático ocupou, no Brasil, um forte espaço de disputa ideológica, ao ponto de ser instituída uma comissão para analisá-los de forma mais ou menos intermitente, exercendo uma espécie de “monitoramento” das produções, o que deixa mais claro o caráter político que o livro didático possui.

Nesse sentido, o pesquisador Alain Choppin (2008), ao pesquisar a história e edições didáticas do livro no contexto educacional, reafirma o caráter político do livro didático, argumentando que, na maioria dos países do mundo, este se constitui como um objeto de disputa real e também simbólica, que aconteceu durante o processo de desenvolvimento dos Estados modernos, com uma institucionalização de procedimentos educativos, que envolveu uma relativa e rápida mudança das responsabilidades educacionais.

Se o desenvolvimento dos Estados chamados modernos é acompanhado de uma institucionalização dos procedimentos educativos, esse processo também compreende uma transferência, mais ou menos rápida e mais ou menos completa, das responsabilidades e dos comportamentos em matéria educativa da esfera familiar, das autoridades religiosas e do poder público. As manifestações mais claras da intervenção desse Poder sobre o objeto e os conteúdos da educação se encontram nos programas, que constituem seu marco teórico, e nos manuais que representam a sua prática concreta (CHOPPIN, 2008, p. 4).

Segundo o referido autor, os livros didáticos se tornam, assim, instrumentos de poder, pois se destinavam aos jovens, ainda manipuláveis e, possuidores de pouca

¹² Político e intelectual que, para além da delimitação do Ministério da Educação e Saúde na Era Vargas, o qual esteve à frente no período de 1934 a 1945, estendeu seu interesse artístico e modernista sobre a política cultural do país (QUADROS; MACHADO, 2013, p. 62).

criticidade. Sendo produtos da indústria cultural, conseguem ser reproduzidos em larga escala e difundidos em todo território de um país. Assim, Choppin deixa claro que, ao ser escrito, o conteúdo pedagógico assume certa ortodoxia frente à palavra do professor e, além disso, sua eficiência vem da impregnação de ideias, uma vez que sua utilização é cotidiana e prolongada. Logo, o livro didático “Constitui, assim, poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar de forma estreita e até a orientar em seu proveito, a concepção e o uso dos livros de texto” (2008, p. 13).

Depois de apresentados os fatos, fica mais compreensível o controle do governo sobre os livros didáticos e também sobre os responsáveis por sua produção. Variadas formas de controle e intervenção estatal aconteceram sobre a produção no livro didático no Brasil, até ser instituído oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹³, por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985, política adotada pelo governo em relação ao livro didático, durante a redemocratização do país, que centralizava, no Estado, planejamento, avaliação, compra e distribuição gratuita do livro didático para a maioria dos alunos da educação básica no país.

Ainda acerca do PNLD, o professor Antônio Augusto Gomes Batista assevera que

“[...] o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros” (BATISTA, 2001, p. 11).

Atualmente, o programa é executado pelo Governo Federal, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), e sob a gerência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC. Através do referido programa, que existe desde 1929 – embora tenha apresentado outras denominações e formatos, como citamos anteriormente – e passou por diversas modificações no decorrer de seu funcionamento, o governo é responsável pela distribuição de livros de todas as disciplinas que constam no currículo para os estudantes de ensino fundamental das escolas públicas,

¹³ O PNLD foi criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em substituição ao programa anterior em vigor até então, denominado Programa do Livro Didático (PLID). O decreto de criação do PNLD previa, entre outros aspectos, a participação do professor na indicação das obras didáticas e a utilização do livro durável. Já na década de 1990, começam a ser projetados os primeiros passos para instituir um mecanismo de avaliação dos livros didáticos indicados pelos professores, medida que procurou colocar em cena a discussão sobre a qualidade dos livros, ausente no Decreto nº 91.542 (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p. 587).

configurando-o assim, como um dos maiores projetos que distribui gratuitamente livros escolares em todo o mundo (BATISTA, 2001).

1.2 LIVROS E DISCIPLINA: UMA HISTÓRIA CONECTADA

Antes de elencarmos os caminhos que estruturam a disciplina de História da Educação, que é um dos pontos relevantes da pesquisa, é preciso compreender como o ensino se estruturou, no Brasil, com a Escola Normal. Segundo a professora Heloísa de Oliveira Santos Villela (2008), o Brasil, no decorrer dos anos de 1800, passou por um cenário de diversas transformações políticas, econômicas sociais e culturais. Foi de Colônia exportadora, dependente da metrópole, à sede oficial da coroa portuguesa devido ao bloqueio napoleônico. Devido aos acontecimentos, o governo português se viu obrigado a transferir suas estruturas administrativas para a colônia, o Brasil, levando-o então a iniciar um processo de modernização administrativa, cultural e artística, a fim de receber a família Real. É importante relatar que, até a chegada da família Real na Colônia, o ensino que vigorava era por meio das Aulas Régias¹⁴, instituídas pela política pombalina¹⁵, em que o número de docentes era insuficiente e a instrução elementar não era prioridade.

De acordo com a professora Leonor Maria Tanuri (2000), antes da fundação das escolas, que seriam reservadas especificamente à formação de professores, encontrava-se nas primeiras escolas de ensino mútuo e/ou método de Lancaster¹⁶, instaladas a partir de 1820, o cuidado de não ensinar somente as primeiras letras, mas de também “[...] preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”, sendo essa a primeira forma de preparar os professores para a prática, sem nenhuma base teórica (p. 63).

Assim, em 1º de março de 1823, por meio de um decreto, ocorreu a criação da escola

¹⁴ O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores, de 1759, baseava-se, portanto, nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias (CARDOSO, 1999, p. 106).

¹⁵ “Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa)” (AZEVEDO, 1976, p. 56-57).

¹⁶ O método reside na existência e no trabalho dos monitores; apresentam Ensino Mútuo ou Método lancasteriano e monitores como sinônimos. E estes eram escolhidos entre os meninos mais habilitados; recebiam, portanto, do mestre, instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos (NEVES, 2003, p. 44).

de primeiras letras pelo método de ensino mútuo, que visava à instrução das corporações militares e também exerceria a função de ensinar as pessoas sobre o método de Lancaster. Assim, a Lei de 15/10/1827, que data da criação do curso primário em todo território brasileiro pelo então Imperador Dom Pedro I e também institui o ensino mútuo, diz em seu artigo 5º que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”. Entretanto, o Governo central pouco fez para preparar seus docentes em conformidade com a Lei. Sendo assim, apenas em 1834, com o Ato Adicional à Constituição de 1824, foram estabelecidas as primeiras escolas normais, afinal o referido Ato concedeu às Assembleias Legislativas Provinciais, entre outras funções, a de legislar acerca da instrução pública (TANURI, 2000).

Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827. As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral (TANURI, 2000, p. 63).

Foi, também, através do Ato Adicional que a cidade do Rio de Janeiro foi desmembrada da Província Fluminense, passando à sede da Corte Imperial. É certo que a Província perderá um de seus principais territórios, quiçá o mais importante; por outro lado, a partir de agora, sua autonomia administrativa aumentava e foi decorrente do crescimento econômico e da expansão cafeeira que aconteceram modificações na distribuição populacional. Em 1835, a Vila Real da Praia Grande, depois Cidade de Niterói, passou a ser capital, “com a nova conjuntura subiu ao poder o grupo conservador representado pelo presidente Joaquim José Rodrigues Torres e pelo vice-presidente e cunhado Paulino José Soares de Souza que, dentre outras medidas políticas, idealizou e organizou a Escola Normal Provincial em Niterói” (VILLELA, 2008, p. 31).

Segundo a mesma autora, a primeira Escola Normal do Brasil tinha como objetivo formar um “professor-agente” que serviria como transmissor das ideologias do Estado, seguindo as regras disciplinares, morais e curriculares, regidas por um diretor. Devido à rigidez imposta pelos professores, que eram militares e possuíam experiência apenas no exército, poucos alunos conseguiam se formar, logo, essa lentidão ou não formação dos

alunos começou a levantar várias críticas por parte dos governantes que queriam uma formação mais rápida. Argumentavam que tinham a necessidade de preencher, com mais rapidez, as cadeiras vagas nas escolas de instrução primária, pois havia dificuldade de selecionar pessoas interessadas em se dedicar ao magistério (VILLELA, 2008, p. 32).

Os efeitos perniciosos das reformas de período em que Couto Ferraz esteve à frente da administração provincial não demoraram a ser percebidos. Embora constantemente referidos nos relatórios da instrução pública e nas seções da Assembleia legislativa provincial por um grupo de deputados que esporadicamente se manifestavam contrários àquela orientação, ficou a Escola Normal desativada por mais de uma década. Finalmente os apelos em seu favor começaram a fazer eco, denunciando o lamentável estado a que tinha sido lançado o sistema de instrução primária da Província a partir do negligenciamento da formação institucionalizada. Como resultado, em 1859 uma lei provincial autorizou a recriação da Escola Normal (VILLELA, 2008, p. 35).

Para Tanuri (2000), possivelmente, a limitada capacidade de compreensão das primeiras escolas normais estabelecidas, por iniciativa das províncias, pode ter ocorrido também pelas suas deficiências didáticas, mas especialmente pela ausência de interesse dos cidadãos pela profissão docente, ocasionada pelos baixos salários que o magistério na época já oferecia, e também pelo pouco prestígio de que gozava, levando em conta os depoimentos da época. Agregando ainda a essa situação a falta de compreensão sobre a necessidade de ter profissionais qualificados, com formação específica, para os professores de primeiras letras. Aglutinados a esses fatores, causas e consequências desse insucesso das primeiras escolas normais constituíam o estado desanimador da instrução pública. Na realidade brasileira, em 1834, éramos economicamente agrários e altamente dependentes da mão de obra escravizada, condicionando, assim, em termos bem exíguos, as condições necessárias para desenvolver a educação escolar.

Apesar de todos esses entraves educacionais, já haviam brasileiros formados, no exterior, que dedicavam suas pesquisas a relatar os acontecimentos referentes à história da educação no Brasil. Segundo os professores Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2003, p. 39), o jornalista Frederico José de Santa-Anna Nery (1848-1901) merece destaque, pois seu artigo *L'instruction publique au Brésil*, publicado em 1884, demonstrava a potência da instrução pública no Brasil que, apesar de todas as mudanças, em 1877, tinha uma frequência escolar 12% acima da francesa (de acordo com os cálculos do autor). Contudo, o artigo não era o primeiro texto acerca da educação brasileira elaborado, tampouco a fórmula de apresentar estatísticas como forma de comprovação do progresso intelectual, inédita. “Antes dessa publicação, os livros ‘O Império do Brasil’, editados em

1867, 1873 e 1876, sob os auspícios governamentais, traziam no capítulo ‘Cultura intelectual’, dados quantificadores da presença de alunos nos vários ramos e instituições educacionais e culturais existentes no país” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003 p. 39).

Os mesmos autores explicitam que o primeiro livro a relatar exclusivamente a história da educação brasileira foi o médico José Ricardo Pires de Almeida (1843-1913)¹⁷, *L’Instruction publique au Brésil: histoire et législation* (1500-1889), integrado como elogio ao Império e publicado no final do regime. Trazia também as estatísticas e continha um objetivo semelhante ao de Santa-Anna Nery: afirmar a liderança do Brasil na área educacional. Entretanto, o público alvo era outro, o foco eram os países sulamericanos, em particular a Argentina. O livro foi redigido em francês e relatava a educação no pós-Independência.

Entretanto, apenas em 1989, um século após sua edição original, o livro foi traduzido para o português pelo professor Antonio Chizzotti, publicado em coedição entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Apesar dessa demora em sua tradução, o livro não foi esquecido pela historiografia educacional brasileira, ele foi referência de boa parte da bibliografia posterior acerca da história da educação. Pires de Almeida foi citado por vários estudiosos da área, como Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947)¹⁸, Primitivo Moacyr (1869-1942)¹⁹, Fernando de Azevedo (1894-1974)²⁰ e Theobaldo Miranda dos Santos (1904-1971)²¹. Devido a esse fato,

¹⁷ “Pires de Almeida havia sido arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria Geral de Higiene na Corte, onde trabalhara nos serviços de arquivo e biblioteca, o que, por certo, muito lhe facilitara o levantamento de informações para a elaboração do livro” (VIDAL; FILHO, 2003, p. 41).

¹⁸ Médico, membro da Academia Brasileira de Letras desde 1911, antigo diretor da Escola Normal do Distrito Federal em 1915, e reformador da instrução pública da capital brasileira em 1916, Peixoto foi também o autor do primeiro manual didático brasileiro sobre História da Educação, publicado em 1933 pela Biblioteca Pedagógica Brasileira, na série Atualidades Pedagógicas (VIDAL; FILHO, 2003, p. 47).

¹⁹ Advogado, Primitivo fez carreira como funcionário da Câmara dos Deputados, desde 1895, quando ingressou como redator de debates, até sua aposentaria em 1933. Sua familiaridade com os arquivos parlamentares facilitaram-lhe, por certo, a tarefa de compilação efetuada (VIDAL; FILHO, 2003, p. 44).

²⁰ Professor universitário, lente de sociologia educacional, em 1942, e de sociologia, em 1943, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), da qual foi também diretor, entre 1941 e 1943 (período de redação da obra), Azevedo fora reformador da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930) e de São Paulo (1933), redator do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, carta-monumento publicada em 1932 defendendo um modelo de educação nacional (a escola nova), e presidente da Associação Brasileira de Educação, eleito em 1938 (VIDAL; FILHO, 2003, p. 52).

²¹ Como catedrático, lecionou História Natural na escola Superior de Agricultura e Veterinária e na Faculdade de Farmácia e Odontologia, sendo titular de Ortodontia e Odontopediatria. Theobaldo Miranda dos Santos foi professor no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, onde ensinava História da Civilização. Há alguns registros que apontam para uma data indefinida sobre o início da carreira de escritor, supondo que remonta o começo da década de 1930 (CALIXTO; NETO, 2013, p. 1).

poderíamos classificar sua obra como precursora da narrativa histórica em educação, pois, esses são alguns dos nomes diretamente ligados à constituição da disciplina, inclusive com produções, que utilizaram sua obra (VIDAL; FARIA FILHO, 2003).

Traduzido para o português somente em 1989, cem anos após sua edição original, *L'Instruction publique au Brésil* não ficou no limbo da historiografia educacional brasileira, desconhecido pelos autores nacionais até tempos recentes. Ao contrário, referência de boa parte da bibliografia posterior sobre história da educação, Pires de Almeida viu-se citado, dentre outros, por Júlio Afrânio Peixoto, em *Noções de história da educação*, de 1933; Primitivo Moacyr, *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853*, de 1936; Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, de 1943; e Theobaldo Miranda dos Santos, *Noções de história da educação*, de 1945. Julgá-lo como um texto “não fundador” de uma narrativa histórica em educação, como o fez Nunes, por não ter sido destinado ao ensino nas Escolas Normais, parece-nos dissolver sua importância na construção de uma tradição historiográfica em educação (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 42, grifos dos autores).

Assim, conseguimos confirmar que, entre os anos de 1900 a 1950, aconteceu um movimento contundente e organizado que tinha como objetivo dar sentido e visibilidade à trajetória da educação brasileira, nomeado Associação Brasileira de Educação (ABE). Durante o período citado, foram inseridos conteúdos de História da Educação nos currículos acadêmicos das escolas normais e, desde então, se certifica o aparecimento de manuais didáticos de história da educação, destinados a firmar a disciplina de História da Educação.

De acordo com as pesquisas de Vidal e Faria Filho, muitas ações tiveram êxito,

[...] devidas ao ambiente revolucionário iniciado com a Guerra de 1914 na Europa, mas estendido até 1930 com a revolução no Brasil. Nesse período mereciam relevo, para o autor, a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, o inquérito sobre instrução pública, realizado para O Estado de S. Paulo, por Fernando de Azevedo, em 1926, as reformas Francisco Campos de Minas Gerais (1927-1930) e Fernando de Azevedo do Distrito Federal (1927-1930), o Manifesto de 1932: todas iniciativas contabilizadas como obras da escola nova, no âmbito do livro *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, publicado em 1943⁸². Como bibliografia, além do livro de Azevedo, os trabalhos de Pires de Almeida, Sud Mennucci, Primitivo Moacyr, Afrânio Peixoto, José Veríssimo, Oliveira Santos e madres Peeters e Cooman. Cumpre destacar a reiteração dos autores indicados nas bibliografias, o que nos remete a um repertório de leituras autorizadas na disciplina, demonstrando a permanência de um corpus, que apesar de transitar entre as duas vertentes analisadas, atuava como instância de legitimação de trabalhos em história da educação (2003, p. 50).

Com isso, sob os cuidados de Fernando de Azevedo, é introduzida no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1928, a disciplina de História da Educação. Tal ação estava acompanhada de um conjunto de ações de reformulação da instrução pública da então capital do país em 1927. Assim, no contexto das reformas surgia a disciplina de História da Educação, cuja pretensão era modificar a educação nacional, que alguns anos depois se juntariam em torno de ideal da escola nova (VIDAL; FARIA FILHO, 2003).

A Escola Nova, segundo o professor e historiador José Jobson de Andrade Arruda, consistia no movimento de renovação do ensino, surgiu no final do século XIX na Europa e ganhou força na primeira metade do século XX. Esse movimento consolidou-se mundialmente pelas últimas décadas do século XIX, advindo da democracia liberal que é entendida como “[...] vitória dos países democráticos sobre as monarquias autoritárias e conservadoras” (ARRUDA, 1988, p. 286). Acerca dessa consolidação, podemos falar a partir da primeira guerra mundial (1914-1918), sobretudo.

O brasileiro, Bacharel em Direito, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971)²², redigiu acerca das mudanças ocorridas nos países onde essa democracia liberal já havia se instalado. Por exemplo, França, Inglaterra e Suíça. Nesses países, o ensino fora unificado a fim de favorecer a população carente. A Escola Nova se inseria naquele contexto a partir do processo de industrialização e de desenvolvimento que os países centrais viviam, já estavam abertos a estímulos ideológicos e procuravam suprir as necessidades de mão-de-obra produtiva nas fábricas. Então, a escola teria a necessidade de equipar-se para atender ao contingente de trabalhadores, ao setor operário, e os países mais desenvolvidos incentivaram, portanto, a expansão da escola pública (1976) (ARRUDA, 1988).

Um dos principais nomes ligados ao movimento Escola Nova é o filósofo e norte-americano John Dewey²³ (1859-1952), que acreditava ser a educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática. Na concepção de Dewey, existem dois elementos que se colocam como critérios indispensáveis para a democracia. O primeiro:

²² Em 1924, inicia sua carreira na vida pública, assumindo a Inspeção Geral de Ensino da Bahia que no ano seguinte é transformada em Diretoria Geral de Instrução, sob a sua direção. Em 1926, inaugura uma escola de formação de professores em sua cidade natal. Em 1928, retornou aos Estados Unidos para realizar um curso de dez meses no Teachers College, da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, assinalando uma aproximação com a experiência americana sobretudo com aquela relacionada à filosofia proposta por John Dewey que à época era professor naquela instituição (GONDRA, 2000, p. 2).

²³ É geralmente reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX. Numa carreira prolífica que trespassou sete décadas (a sua obra completa engloba trinta e sete volumes), Dewey centrou-se num vasto leque de preocupações, sobretudo e de uma forma notável, no domínio da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 195).

mais numerosos e variados pontos de participação no interesse comum, como também maior confiança para reconhecer que os interesses são fatores da regulação e direção social. E o segundo: uma cooperação mais livre entre os grupos sociais, antes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser, e também a mudança de hábitos sociais e contínua readaptação e ajuste dos grupos às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. Para Dewey, são precisamente esses dois pontos que caracterizam a sociedade democraticamente constituída (DEWEY, 1959, p. 93).

Os ideais dos pensadores da Escola Nova precisam ser analisados a partir da realidade social, cultural e econômica de cada país onde se originou. No caso brasileiro, existia um empenho para acelerar a industrialização. Justificando-se nas transformações escolares o fim das desigualdades sociais a partir da escolarização, que poderia promover também a mobilidade social.

Mencionamos John Dewey, pois Anísio Teixeira foi um dos difusores de suas ideias aqui no Brasil. Quando Teixeira assume a gestão da Escola Normal do Distrito Federal é que a disciplina de História da Educação passa a fazer parte do currículo na formação de professores, dando mais um importante passo para sua consolidação.

Se em 1928, na gestão Fernando de Azevedo da instrução pública carioca, tal vinculação não era prevista para a Escola Normal do Distrito Federal, sendo história da educação ministrada apenas no quinto ano, ao lado de sociologia, higiene, puericultura, didática, pedagogia e trabalhos manuais; já em 1932, com a reorganização promovida por Anísio Teixeira e a transformação dessa escola em Instituto de Educação, passava a integrar a segunda seção, História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração escolar. A criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, e lei orgânica para o ensino normal, de 1946, unificando as matérias do segundo ciclo do curso para todo o Brasil, incluindo história e filosofia da educação como uma única disciplina ministrada na terceira série, vieram a consagrar o modelo. Essa integração reforçou o afastamento da escrita da história da educação da prática dos arquivos, estimulando as interpretações que pretendiam conferir-lhe uma importância moral (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 44).

Cabe aqui citarmos quando se deu, bem como os responsáveis pela produção dos primeiros manuais que surgiram no cenário educacional brasileiro, cujas autorias estiveram vinculadas aos professores de instituições para a formação de professores no Curso Normal (o magistério), mas também a advogados, médicos e outros sujeitos com certa proeminência intelectual naquele contexto. De acordo com Monarcha, estes autores foram pioneiros na escrita da história da educação brasileira. Dentre estes, os principais citados pelo autor são:

História da Pedagogia compilada por um professor, de O.D.C.

(pseudônimo de René Barreto, Francisco Alves, 1914), Noções de história da educação, de Afrânio Peixoto (Nacional, 1933), Educação: história da pedagogia, de Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman (Melhoramentos, 1936), História da educação, de Bento de Andrade Filho (Saraiva, 1941), Rui de Aires Belo, Esboço da história da educação (Nacional, 1945), História da educação, de Teobaldo Miranda Santos (Nacional, 1945) (MONARCHA, 2014, p. 466).

Foi através do INEP – criado em 1938 como órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha a frente o ministro Gustavo Capanema (1824-1908), responsável pelas reorientações do sistema de ensino – que se estruturou um sistema institucional com dimensões nacionais, que visava investigar e organizar os estudos em educação (MONARCHA, 2007). Assinado pelo presidente Getúlio Vargas, o decreto-lei de criação do INEP, em 1938, trazia, entre outros objetivos:

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas;” além de “prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos” (LOURENÇO FILHO, 1964).

Consideramos de suma importância elencar o trabalho de dois autores responsáveis pela compilação dos documentos referentes à instrução pública. O primeiro, exercido pelo advogado Primitivo Moacyr que estava vinculado ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), durante os períodos imperial e republicano, atestando a relação de Moacyr com a área educacional (VIDAL; FARIA FILHO, 2003).

O primeiro relaciona-se à vinculação de Primitivo Moacyr ao IHGB, seja pelo primado de coligir e metodizar documentos, seja pelo recurso às publicações do Instituto e autores a ele ligados na elaboração do texto, seja ainda pelo elogio inicial, feito por Peixoto, que situa Moacyr como herdeiro de uma tradição que remonta a um dos personagens mais célebres do Instituto, seu antigo secretário, Varnhagen. O segundo refere-se à inserção da obra na Biblioteca Pedagógica Brasileira e ao acolhimento do projeto editorial pelo INEP, demonstrando a inequívoca relação de Moacyr com a área educacional, quer pelo patrocínio recebido, quer pela aproximação com os já renomados educadores Azevedo e Lourenço Filho, que se estende a Anísio Teixeira (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 44).

O segundo trabalho é reconhecido no campo como uma obra de referência sobre a história educacional, mesmo que o autor não a tenha constituído como tal, como acontece com *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, um volume introdutório publicado junto aos resultados do Recenseamento Geral de 1940, o qual tinha quase 800 páginas e foi publicado pela Imprensa Nacional, em 1943, superando em muito sua encomenda e

constituindo-se como obra de referencia no campo educacional.

Ainda sobre a consolidação da disciplina História da Educação, segundo Borges e Gatti Jr. (2011, p. 13), “[...] é identificada como saber especializado, autônomo e reconhecido” e continua “nessa categoria, a disciplina se encontra ativa no currículo e apresenta carga horária equilibrada frente aos demais componentes curriculares”. Como vimos, a disciplina já fazia parte do currículo de formação de professores em todo Brasil, mas os autores vão além para confirmar sua consolidação, apontando que ela precisa “[...] estar associada à presença de Programas de Pós-Graduação, com linhas de investigação em História da Educação, o que favorece o intercâmbio acadêmico, já que professores dos Programas provavelmente estão vinculados ao ensino de graduação”. Logo, a disciplina já estava consolidada, no fim dos anos de 1960, com o surgimento dos Programas de pós graduação em Educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1965, e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1969, a disciplina atendia os critérios para a consolidação (VIDAL; FILHO, 2003).

A partir do fim dos anos 1960 e início dos 70, com o surgimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no país (o da PUC-Rio, em 1965, e da PUC-SP, em 1969, foram os primeiros a se constituir), e dos anos 1980, com a criação do Grupo de Trabalho “História da Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1984, e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), em 1986, cresceu substantivamente a produção de trabalhos em História da Educação no Brasil (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 37).

Dessa maneira, podemos visualizar uma disciplina sendo fixada no final da década de 1920 pelo professor Fernando de Azevedo, na Escola Normal do Rio de Janeiro. As pesquisas acerca da história da educação começam a ser publicadas por mais estudiosos, como Primitivo Moacyr, Afrânio Peixoto, Pires Almeida, entre outros, que se dedicaram a estruturar a área. Contudo, a disciplina ainda não estava consolidada, foi somente a partir da década de 1960, com o surgimento dos Programas de Pós-graduação em Educação, no Brasil, que ela se consolidou. Podemos apontar como fatos dessa consolidação a criação, em 1984, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), em 1986 – esses possuem uma larga produção na área, possibilitando os estudos sobre o campo educacional brasileiro.

Diante dos fatos expostos, esse capítulo apresentou o processo de emergência das primeiras obras que se referem à história da educação, iniciado no século XIX com os

estudos de Lucien Febvre e Henri-Jean Martin no interior da Escola dos Annales, na França. Por meio dos estudos sobre qual a função social e política dos livros e o caminho percorrido para sua produção e circulação, no Brasil, relacionando sua história à constituição da disciplina de história da educação, observamos uma conexão com a instituição dos cursos de formação de professores e o surgimento das escolas normais, no início do século XX, isto é, já na República.

Foi através dos estudos de alguns brasileiros como Júlio Afrânio Peixoto, Primitivo Moacyr Fernando de Azevedo, Theobaldo Miranda dos Santos, entre outros, que a disciplina História da Educação passou a constar no currículo da Escola Normal, demandando a elaboração de manuais didáticos para orientar o conteúdo a ser trabalhado na disciplina, justificando, assim, um estudo mais aprofundado. Dessa maneira, além da disciplina abranger um número significativo de cursos de formação de professores, ela também é responsável por evidenciar todos os atores sociais envolvidos nesse processo que participaram da formação educacional brasileira.

O próximo capítulo apresenta alguns dispositivos legais, numa perspectiva histórica, tais como a LDB 4.024 de 1961, a LDB 5691/71, a LDB 9394/96 e a alteração na Lei 10.639 de janeiro de 2003, e como estes tratam a questão racial e a cultura de tradição africana, focalizando-as como fruto dos movimentos da sociedade civil organizada, que vão, paulatinamente, ganhando força e visibilidade, a partir, sobretudo, da abertura política do Brasil nos anos 80.

2 AS LEIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A QUESTÃO RACIAL

Este capítulo analisa como as leis educacionais institucionalizadas no Brasil, a partir da LDB 4.024 de 1961 e suas alterações, abordam a questão racial, procurando compreender de que maneira o sistema legislativo voltado à educação contempla a tensão racial vivida pela sociedade brasileira no cotidiano escolar. Nesse sentido, exploramos a questão de raça que já fazia parte das discussões nos movimentos negros e as formas com que se materializaram, através da legislação educacional brasileira, tomando como referência a pesquisa realizada pelo advogado e professor Hédio Silva Junior (1998), por meio da qual se verificou nas legislações federal, estadual e municipal, se e como a questão racial estava sendo abordada. Esta pesquisa pretendeu utilizar também como referência a pesquisa realizada pela professora Lucimar Rosa Dias (2005), que analisou especificamente a questão de raça na LDB, em seu artigo intitulado “Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639”.

Para efetivação da análise, realizamos uma leitura rigorosa e cuidadosa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada nos anos de 1961, 1971 e 1996 (LDB 4.024/61, 5692/71 e a 9394/96), alterada em dois artigos pela Lei 10.639/03 – 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”, por meio da identificação de palavras relativas ao campo lexical referente à História da África e Afro-brasileira, ou seja, como essa legislação, ao abordar a questão racial, impactou a produção dos manuais didáticos, objetos desta pesquisa. Assim, procuramos pelas palavras: negro, afro-brasileiro, raça, cor, etnia, minoria, cultura negra, discriminação, preconceito, segregação e racismo, levando em consideração que esses indicativos tratam da questão de raça, para compreendermos de fato a lei explícita nesses aspectos.

Estamos partindo do pressuposto de que, à medida que a sociedade brasileira foi se tornando mais democrática, a partir de abertura política no final da década de 1980, sobretudo por meio da participação da sociedade civil organizada, o conjunto da legislação educacional expressou, em seu texto, os aspectos demandados pela questão racial. Desse modo, podemos afirmar que, paulatinamente, a comunidade educativa em geral e os pesquisadores em particular, deveriam ter, necessariamente, conhecimento dessa temática. Dessa forma, considerando que a História da Educação é disciplina obrigatória nos principais cursos de formação de professores de educação básica do país, colocamos a questão sobre de que forma a cultura africana e afro-brasileira estaria contemplada, ou

ausente, nos manuais didáticos dessa disciplina. Para responder essa questão, julgamos necessário compreender, então, como essa questão está colocada nas referidas leis.

Este capítulo apresenta, por um lado, algumas análises a partir da leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 4.024/61, 5.692/71 e também a de 9.394/96 ainda vigente, problematizando a questão racial que, desde a Primeira República (1889-1930), fazia-se presente nos textos legais, mesmo que secundariamente, como afirma Dias (2005). Desde então, ainda segundo a autora, no Brasil, predominavam princípios que consideravam predominantemente o lado perverso da miscigenação, posto que “[...] muitos intelectuais afirmavam que a fragilidade e o atraso da nação deviam-se à mistura das raças” (DIAS, 2005, p. 52).

Por outro lado, este capítulo também apresenta uma análise histórica da constituição de grupos da sociedade civil organizada, como expressão de luta contra o racismo²⁴ e a marginalidade²⁵, presentes desde a escravidão. Os movimentos históricos, o racismo, a marginalidade, as leis, LDB’s e o Movimento Negro²⁶, se convergem no sentido de explicitar uma ambiência social e educacional em que a cultura africana e afro-brasileira vai ganhando presença como parte do currículo. Entretanto, tal presença, ainda, não é visível nos manuais didáticos de História da Educação, conforme veremos no terceiro capítulo.

2.1 AS LDB’S E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS

Retrocedendo ao final do século XIX e início XX, podemos observar que diferentes setores, entre políticos e intelectuais, discutiam a miscigenação da raça e a entendiam como

²⁴ Com efeito, com base nas relações entre ‘raça’ e ‘racismo’, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 2004, p. 24).

²⁵ [...] a marginalidade como participação na cultura da pobreza, neste caso, associada a um fenômeno psicológico-social, que se caracterizaria por sentimentos ambivalentes de não pertencimento e, ao mesmo tempo, de dependência, o que remeteria a uma carência de identidade sócio-cultural; formulações nas quais a marginalidade era tomada como fruto de um atraso no desenvolvimento econômico, vinculada à noção de que no processo de desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, alguns grupos sempre permanecem à margem dos benefícios materiais e culturais alcançados pela sociedade nacional (QUIJANO, 1978, p. 20).

²⁶ É um movimento social que ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça indagando assim a própria história do Brasil e da população negra em nosso país constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2017, p. 21).

questão crucial para a formação da sociedade que emergia. Entretanto, essa miscigenação não traria consigo resultados positivos, segundo alguns deles, tais como, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906)²⁷, Arthur Ramos (1903-1949)²⁸, Silvio Romero (1851-1914)²⁹, dentre outros que, durante esse período, entendiam a mistura de raça como indesejável para a superação do atraso nacional, apresentando-a como um fracasso para a organização social brasileira. Nas palavras de Lilia M. Schwarcz,

[...] esses intelectuais entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo, mascarando uma discussão mais abrangente sobre cidadania, que se impunha no contexto de implantação da jovem República. No entanto, a adoção desses modelos não era tão imediata. Implicava em um verdadeiro ‘nó cultural’, na medida em que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso (SCHWARCZ, 2001, p. 23).

Os intelectuais citados acima refletem o pensamento de muitos outros na mesma época, bem como seus estudos visavam mascarar uma discussão mais urgente e precisa acerca da cidadania, e ainda colocava a raça negra em situação de inferioridade, desprezando até mesmo os frutos da miscigenação.

Entretanto, “[...] esses pressupostos racistas não ficaram confinados aos meios acadêmicos, tendo sido divulgados por jornalistas através da imprensa, incorporados nos postulados e discursos médicos e debatidos por políticos, que, aliás, os adotaram na elaboração e implementação de programas governamentais” (DÁVILA *apud* DOMINGUES, 2008, p. 517).

Segundo Dias (2005), a questão da raça interessava e continuou interessando a diversos políticos, pesquisadores, e da mesma forma, professores, das gerações seguintes, tais como Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Anísio Spínola Teixeira, entre outros, que

²⁷ Raimundo Nina Rodrigues nasceu no Maranhão, filho de Coronel Francisco Solano Rodrigues, proprietário de terras, e de Luiza Rosa Nina Rodrigues, descendente de judeus. Em 1882 ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia. Em 1885, transferiu-se para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro onde se formou. Publicou em periódicos médicos da época como “A Gazeta Médica da Bahia” e o “Brazil Médico”, sobre assuntos como higiene e lepra, nos quais havia introduzido um quadro classificatório de raças no Brasil (CORRÊA, 1998, p. 321).

²⁸ Arthur Ramos foi um médico alagoano que atuou e se destacou em outras áreas do conhecimento para além do de sua formação acadêmica, como era comum em sua época. Assim, trabalhou com criminologia, folclore, psicologia, higiene mental e antropologia. Cientista de envergadura internacional (TAMANO, 2013, p. 1).

²⁹ O folclorista, crítico literário, professor, filósofo e pensador político Silvio Romero, filho de André Ramos Romero, e Maria Vasconcelos da Silveira Ramos, nasceu em 21 de abril de 1851, em Sergipe. Silvio Romero é considerado a figura central da segunda fase (1875-1878) da Escola do Recife ou Geração de 1871. A Escola do Recife foi um movimento de caráter sociológico e cultural que tomou lugar nas dependências da Faculdade de Direito do Recife e contribuiu para a formação intelectual brasileira nos temas da sociologia, da antropologia, crítica literária e estética (BARBOSA, 2010, p. 1).

procuravam no tema um fortalecimento para a discussão de uma escola para todos. Como fruto dos debates estabelecidos na cena pública brasileira, emergiu o documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”³⁰, contando vinte e seis signatários, que continha a ideia de uma escola para todos.

A relevância do Manifesto de 32 e sua ligação com a Lei nº 4024 de 1961 têm início antes do projeto que foi apresentado à Câmara Federal em 1927. De acordo com o professor e pesquisador Demerval Saviani (2004, p. 35), as diretrizes que constavam no documento produzido pelos Pioneiros foram de muita relevância nos debates da Constituinte de 1933-1934, motivando o texto da Constituição Federal de 1934, na qual ficou estabelecido como competência da União: “Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país. Seria, portanto, a realização do tão aclamado plano de educação, perpassando todas as etapas da educação” (BRASIL, 1934, art. 150, alínea a).

Além disso, a Constituição consolidou como competência exclusiva da União “traçar as diretrizes da educação nacional”. Em vista disso, para Saviani (2004), fica explícita a intenção de se estruturar a educação em nível nacional, fixando diretrizes que seriam levadas em conta em todo país. Não obstante com outro “espírito”, de acordo com o autor, a Constituição do Estado Novo, publicada em 1937, conservou a exigência, colocando a expressão “infância e juventude”, tornando visível, assim, a intenção de inserir não apenas a educação secundária e superior, mas também a educação primária que ficaria sob a responsabilidade do governo central.

Podemos observar também na Constituição Federal de 1946, uma certa coerência com os ideais do Manifesto. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve seu processo de organização iniciado por determinação da Constituição Federal de 1946. Segundo a professora Otaíza de Oliveira Romanelli (1991), é aceitável conceber nela uma disposição mais democrática, observando que ela trata de temas como a descentralização administrativa e orientação pedagógica, deixando sob responsabilidade do Estado as questões educacionais, a obrigatoriedade de concurso para cargos no magistério e acerca das verbas que seriam aplicadas à educação, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino

³⁰ O primeiro manifesto foi lançado em 1932, talvez o aspecto mais importante a destacar seja o fato do Manifesto ter sido criado para se erigir em monumento de nossa memória educacional, e como tal parece ter sido aceito. Funcionando como estratégia de legitimação do grupo de educadores mais afeitos ao projeto de modernização da sociedade brasileira, o Manifesto surge carregado de um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional que tem no próprio Manifesto o marco da renovação educacional no Brasil (XAVIER, 2002, p. 5).

primário em escolas públicas, pautas que foram propostas no Manifesto de 32 e que refletiriam no documento que se tornaria a primeira LDB.

Segundo Saviani (1999), para que o Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 1961, fosse aprovado, exaustivas e intensas discussões foram necessárias. O Ministro da Educação, de 1946 a 1950, Clemente Mariani (1900-1981)³¹, instituiu uma comissão que tinha como objetivo elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação. A comissão ficou dividida em três subcomissões, sendo a primeira encarregada do Ensino Primário, a segunda designada para o Ensino Secundário e a terceira responsável pelo Ensino Superior. O anteprojeto foi construído e levado à Câmara Federal em novembro de 1948, iniciando diversas discussões em torno da interpretação das propostas constitucionais, sendo que os pontos mais destacados foram acerca da responsabilidade do Estado quanto à educação, bem como a participação das instituições particulares de ensino.

Constituíam a referida comissão professores já bastante conhecidos pela atuação política, desde antes da publicação do manifesto de 1932, tais como Lourenço Filho (1897-1970)³², Almeida Junior (1892-1971)³³, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros. Os trabalhos da comissão iniciaram em setembro de 1947, e o projeto encaminhado para a Câmara Federal, em 1948. Entretanto, sua apreciação só iniciaria em 1957, quase dez anos depois. Durante esse tempo, o projeto foi estudado por diversas comissões que o revisaram e que expressavam uma certa divisão de interesses. Ainda segundo Saviani (1999), enquanto alguns parlamentares, tais como o prof. Almeida Junior, da União Democrática Nacional (UDN), partido que defendia a escola pública; outros parlamentares, tais como o padre Fonseca e Silva (1904- 1962) e o deputado Gustavo Capanema, ambos do Partido

³¹ Baiano, Clemente Mariani (1900-1981) durante toda sua vida oscilou entre as atividades docentes, políticas e empresariais. Em 1933 é eleito pelo Partido Social Democrático (PSD) a uma vaga na Assembleia Nacional Constituinte, no entanto, com a implantação do Estado Novo, se afasta da vida política retornando apenas após o fim do primeiro governo de Getúlio Vargas. Foi eleito Deputado da Assembleia Nacional Constituinte de 1946 pela União Democrática Nacional (UDN) (SILVA, 2011, p. 3).

³² Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897, em Porto Ferreira (SP), a partir de 1920 iniciou, propriamente, sua vida profissional, até a morte, a serviço da psicologia e da educação. Lecionou educação cívica e pedagogia na Escola Normal Primária de São Paulo (1920); psicologia e pedagogia, na Escola Normal de Piracicaba (1921); psicologia educacional na USP (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935), posteriormente Universidade do Brasil (1937) (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 5).

³³ Antônio Ferreira de Almeida Júnior nasceu em Joanópolis, estado de São Paulo, em 8 de junho de 1892. Almeida Júnior, como ficou conhecido, participou de algumas das mais importantes passagens da história da educação brasileira: em 1920 assessorou Antônio Sampaio Dória, então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo; auxiliou Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933; foi um dos autores do projeto de criação da Universidade de São Paulo, em 1934 (GANDINI, 2010, p. 11).

Social Democrático (PSD), defendiam as escolas confessionais. Como expressão dessa contenda, o projeto original elaborado pela comissão constituída pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, foi substituído pelo substitutivo Lacerda, como ficou sendo conhecido, uma vez que foi apresentado pelo deputado Carlos Lacerda (1914–1977)³⁴, acentuando assim as tensões entre os interesses da escola pública e da particular.

Um dos principais argumentos para a defesa da escola pública estava expresso desde o manifesto de 1932, no qual ficaram expostas as intenções e objetivos desse instrumento utilizado como meio para questionar e reivindicar mudanças educacionais. Para Fernando Azevedo, a escola pública deveria ser o lugar de todos, “[...] cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, *sem distinção* de classes, de situações, *de raças* e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso” (AZEVEDO, 1960, p. 58, grifos do autor).

Além de Fernando de Azevedo, o historiador e jornalista Roque Spencer Maciel de Barros (1927–1999) também foi protagonista na organização das Diretrizes e Bases da Educação (1960) e apresentou a opinião dos educadores acerca da questão educacional. Nesse sentido, Barros é incisivo em sua abordagem em defesa da escola pública quando afirma que ela deveria existir para todos, pois seria um centro de aprendizagem e de respeito às diferenças, justamente por sua vocação para a universalidade. Isso porque nela frequentariam todos os níveis sociais, todas as crenças, todas as raças e etnias, de forma a combater qualquer tipo de distinção. De acordo com as suas palavras,

[...] a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem, de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes ou ateus, pretos, brancos ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas (BARROS, 1960, p. 119).

Como observamos, a questão racial já estava presente no debate educacional e ainda que efetivamente as diretivas legais não tenham sido levadas a cabo, não se pode minimizar essa presença, sobretudo quando conectadas às conquistas evidenciadas a partir dos anos de 1990. Já na alínea g, no artigo 1º, do Título I, do projeto de Lei 4.024, aprovado em 1961,

³⁴ Carlos Lacerda era jornalista e desde a adolescência se dedicou a esse ofício, o qual deixou de exercer pouco antes de sua morte, e que representou o alicerce para sua ascensão não carreira política. Embora tivesse pertencido ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) (EUZÉBIO, 2007, p. 23).

estabelece-se que a educação nacional objetiva à “[...] condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

Através desse excerto, podemos identificar a preocupação dos intelectuais presentes na cena pública brasileira com a questão racial que, mesmo de forma secundária, foi abordada na LDB de 1961. Dias (2005) assevera que, se observarmos com cautela, a questão ocupou papel suplementar, e foi utilizada mais como discurso. Quando estavam defendendo uma escola pública para todos, os educadores estavam concordando que, para além da classe, existia a questão racial que incidia de forma negativa no processo de escolaridade. Contudo, o problema apontado pela autora seria que na época, ainda não era explícito qual o lugar da população negra perante a escola pública. Dessa forma, para a referida autora, eles

[...] reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (DIAS, 2005, p. 53).

A questão racial tinha, assim, alguma presença, mas seriam ainda necessários muitos debates e pesquisas para que o tema ocupasse alguma centralidade política, que mesmo estando presente na LDB de 1961, não atendia ainda os anseios da população negra. Durante o Regime Militar, a Lei sofreu alterações, porém, a questão racial permanece no mesmo nível, inclusive na lei 5.540/68, que tratou do ensino superior, e a lei 5.692/71, que alterou a denominação do ensino de primeiro e segundo graus. Para Saviani (1999), apesar de terem tido grande eco na organização do ensino brasileiro, essas leis foram sancionadas em um momento político em que alguns temas candentes não eram permitidos serem explicitados. A primeira lei foi promulgada durante o governo do marechal Arthur da Costa e Silva (1899-1969) e a segunda no governo de Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), sendo que ambas foram sancionadas durante a ditadura militar (1964-1985). O fato é que essas leis se constituíram de forma fragmentada e somado ao caráter repressivo do contexto político, não foi possível garantir um mesmo nível do debate que aconteceu no processo de aprovação da 4.024/61. Embora as referências à raça não tenham sido alteradas na 5.692/71, continuando

a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61, essas leis representaram um retrocesso, porque não favoreceu o debate em torno do aprofundamento que as questões sociais exigiam, de forma geral, e de forma particular a questão racial.

O mesmo processo não se repetiu com a discussão e formulação da lei 9.394/96, que se realizou em pleno processo de reabertura política e participação da sociedade civil organizada. De acordo com Saviani (1999), as articulações pró-nova LDB começam em 1986, com a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, cujo tema “A educação e a constituinte”, publicado na “Carta de Goiânia”, continha importantes proposições dos educadores para o capítulo referente à educação.

A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal, que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembleia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação (SAVIANI, 1999, p. 35).

Assim, a partir de 1987, inicia-se um intenso debate entre propostas para formular a nova LDB, no qual a questão racial toma corpo precisamente no cruzamento das discussões e da intensificação dos movimentos sociais, sobretudo aqueles ligados a culturas africanas e à questão racial. Tais movimentos deram visibilidade a marcos históricos relevantes para a população negra, tais como: o Centenário da Abolição, em 1988, e também os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (DIAS, 2005). Como alguns dos principais protagonistas desse conjunto de movimentos sociais estão o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, por Abdias do Nascimento, Rosa (2007); a Frente Negra Brasileira (FNB), associação que existiu de 1931 a 1937; Domingues (2008); e também a posse de Abdias do Nascimento (1914-2011)³⁵ no Congresso Nacional, em 18/03/1983, como Senador, tendo a tarefa de representar a população negra. Estamos considerando que todos esses movimentos vão corroborar, mais adiante, para a aprovação da Lei 10.639 em 2003.

³⁵Abdias nasceu em Franca, São Paulo, em 1914. Sua biografia é recheada de acontecimentos importantes. Destes podemos destacar: participou na década de 30 da Frente Negra Brasileira; em 1944 funda o Teatro Experimental do Negro, que buscava conquistar espaço para o negro no teatro e na literatura dramática; em 1945 ajuda a fundar o Comitê Democrático Afro-Brasileiros, braço político do TEN; funda o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros – IPEAFRO. Nos anos 80 e 90 luta contra o racismo também na esfera parlamentar, primeiro como deputado depois como senador (OLIVEIRA, 2001, p. 52-53).

2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA RACIAL

As ações e movimentos que propuseram uma pauta que intensificasse o diálogo entre diversos setores sociais, acerca da questão racial, contaram com múltiplos atores, alguns deles anônimos, mas muitos deles ganharam bastante notoriedade. Além de Abdias Nascimento, que já citamos acima, podemos citar ainda Francisco Lucrécio (1909-2001)³⁶ e Lélia Gonzalez (1935-1994)³⁷, que foram responsáveis por avanços significativos no que se refere à incorporação das demandas originadas nas lutas, pela LDB 9493/96.

Muitos aspectos da luta e da presença desta luta na legislação foram apontados no artigo de Petrônio José Domingues³⁸, um dos mais importantes ativistas e pesquisadores da área, em que ele apresenta uma trajetória histórica dos movimentos, desde a promulgação da República, em 1889, até os anos 2000. No artigo, o autor mostra as estratégias que foram utilizadas como expressão da luta presentificada por meio dos movimentos dos negros no Brasil. O esforço do autor nos permite, por um lado, afirmar que foram muitas e duras as lutas históricas em prol de uma proposta educativa que contemplasse e refletisse essas lutas. Por outro, traz a evidência de que essa luta histórica tem sido muito pouco explorada pela História e a Historiografia da Educação brasileira. De acordo com suas palavras,

A finalidade deste artigo é fazer alguns apontamentos acerca de um tema sub explorado na historiografia brasileira: a trajetória do movimento negro organizado durante a República (1889-2000), com as etapas, os atores e suas propostas. Para tanto, amparar-se-á, preferencialmente, na produção intelectual das lideranças negras (José Correia Leite, Francisco Lucrécio, Abdias do Nascimento, Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez, dentre outras), por meio de depoimentos, memórias e textos ensaísticos. A ideia central é demonstrar que, em todo o período republicano, esse movimento vem

36 Francisco Lucrécio foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (FNB) e trabalhou no jornal *Senzala*. Assumiu o cargo de secretário-geral da FNB, em 1944, quando a entidade foi presidida por Justiniano Costa. Lucrécio se posicionava nesse período como um nacionalista radical, sua preocupação estava voltada para a valorização do negro brasileiro, o resgate de sua história e suas tradições de luta (COSTA, 2007, p. 7).

37 Lélia Gonzalez, intelectual e feminista negra brasileira, nos anos de 1980, refletiu atentamente sobre a realidade de exclusão das mulheres na sociedade brasileira, principalmente das negras e indígenas. Ela foi pioneira nas críticas ao feminismo hegemônico e nas reflexões acerca das diferentes trajetórias de resistência das mulheres ao patriarcado, evidenciando, com isso, as histórias das mulheres negras e indígenas, no Brasil, na América Latina e no Caribe (CARDOSO, 2014, p. 965).

38 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). É professor na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisador convidado na Rutgers The State University of New Jersey (EUA), com bolsa da Capes, desenvolve pesquisas sobre populações da Diáspora africana no Brasil e nas Américas, pós-emancipação, movimentos sociais, identidades, biografias, multiculturalismo e diversidade étnorracial (SELO NEGRO EDIÇÕES. *Biografia do autor*, 2018. Disponível em <<https://www.gruposummus.com.br/selonegro/autor//Petr%C3%B4nio+Domingues>>. Acesso em: 03nov 2018).

empreendendo, dinamicamente, diversas estratégias de luta a favor da população negra (DOMINGUES, 2007, p. 101).

O autor afirma que os movimentos de negros, por ele enfocados, traduzem a luta dos negros e negras no sentido de solucionar os problemas que afetam, principalmente, seus pares, procurando compreender e combater o preconceito e a discriminação raciais que além de apontar os negros como sendo inferiores, os marginalizaram educacionalmente, politicamente, socialmente e culturalmente. Assim, em outras palavras, para ele, o movimento é o instrumento por meio do qual a luta dos negros se concretiza na perspectiva de resolver os desdobramentos desse preconceito na sociedade de forma mais abrangente e, em particular, aqueles que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Porém, diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra” (DOMINGUES, 2008, p. 518).

Cabe destacar as palavras de Abdias Nascimento, em 1979, que aborda esse protagonismo do negro brasileiro na luta contra o racismo e na criação de um movimento organizado para lutar contra as desigualdades socioeconômicas, em que ele diz:

O negro brasileiro não tem nenhuma necessidade de “imitar” qualquer outro movimento político. Temos uma longa história de lutas, iniciada vinte anos antes que o primeiro africano tivesse pisado a terra norte-americana, com a fundação do Quilombo dos Palmares em 1595. O Brasil produziu o primeiro herói pan-africano mundial, Zumbi dos Palmares, que morreu em 1697. A nova consciência do negro brasileiro surge organicamente da opressão racista sofrida pelo nosso povo através de quase cinco séculos, e não de uma ideologia importada. É por isso que o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial nasceu da nossa comunidade e teve seu amplo apoio popular em julho de 1978. Ele tem um programa independente que não pede emprestado nada dos Estados Unidos, e se dirige às necessidades específicas do negro brasileiro, falando no seu respectivo idioma específico (NASCIMENTO, 1981, p. 15-16).

Para a professora Nilma Lino Gomes (2017), o movimento negro traz consigo a função primordial de ressignificar e politizar a raça positivamente, desvelando o que a

impedia de se emancipar, reconstruindo, assim, uma identidade étnico-racial, na medida em que recoloca o negro como um sujeito de direitos. Nesse sentido, a autora afirma que:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil, e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2017, p. 21).

Segundo dados históricos apontados pela autora, o movimento negro iniciou sua luta logo após a proclamação da República brasileira, que aconteceu exatamente um ano depois da abolição da escravatura, em 1889 – lembrando que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão. O sistema político que iniciava não assegurou à população negra nem mesmo os poucos direitos a ela destinados, quiçá aqueles destinados aos homens brancos. Tal negligência que pode ser entendida como tendo sido intencional teria contribuído pelo nível de marginalização social ao qual, historicamente, os negros brasileiros foram submetidos. E foi precisamente no sentido de reverter essa situação que os ex-escravos recém-libertos, e seus descendentes, organizaram-se e criaram dezenas de grupos em vários estados da nação, cujo intuito foi mobilizar e agrupar os negros do Brasil em torno da causa.

Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade (DOMINGUES, 2008, p. 518).

Uma forma encontrada pelos intelectuais e ativistas negros da época para reunir e fazer a população negra refletir e combater o racismo foi o uso da imprensa. Dessa forma, os jornais constituíram a principal ferramenta dos intelectuais, que já em 1899, fundaram o periódico “A Pátria”. Desde então, a imprensa negra não cessou o seu trabalho, destacando-se, dentre eles, “O Menelike”, de 1916; “O Alfinete”, de 1918; “A Liberdade”, de 1919; “Clarim da Alvorada”, de 1924; “O Kosmos”, de 1924; “O Elite”, de 1924; entre outros. Estes jornais denunciavam em suas páginas as atrocidades sofridas pela população negra nas diversas áreas. Domingues defende a importância de uma imprensa negra, quando defende que:

A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a *Raça* (1935), em Uberlândia/MG, o *União* (1918), em Curitiba/PR, *O*

Exemplo (1892), em Porto Alegre/RS, e o *Alvorada*, em Pelotas/RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da *imprensa negra* de maior longevidade no país (DOMINGUES, 2007, p. 105, grifos do autor).

Nesse mesmo viés, Gomes (2017) afirma que a imprensa negra surgiu para romper com o imaginário racista que atribuía ao negro o lugar de inferioridade intelectual, permitindo, assim, que os papéis educativos, informativos e politizador dos jornais fossem se concretizando, aos poucos, mostrando quais os caminhos deveriam ser seguidos para sua integração na sociedade da época.

A imprensa foi operada como ferramenta de enfrentamento da população negra iniciando a luta por garantias sócio-educacionais. Dessa forma, segundo Domingues (2008), embora a luta da população negra também fosse pela educação, não existia consenso sobre os motivos que levaram os negros a fundarem suas próprias escolas. Uma das hipóteses é que a disputa por um “lugar ao sol” entre os vários grupos étnicos que viviam em São Paulo se operava num clima de tensão. Assim, quando criavam suas próprias escolas, os negros expressariam seu esforço em se organizar, a fim de defender-se naquela disputa (DEMARTINI, *apud* DOMINGUES, 2008, p. 519). Outra explicação é que essas escolas foram uma resposta da população negra à discriminação racial que vicejava na rede de ensino. Havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros (Domingues, 2004, p. 350).

Os vários investimentos da população negra em criar escolas no pós-abolição nem sempre foram exitosas, inúmeros eram os fatores que corroboravam com seu fracasso: ausência de recursos, falta de apoio estatal, falta de qualificação pedagógica de quem gerenciava os projetos etc. As consequências foram os fechamentos em pouco tempo de muitas escolas. Contudo, é importante registrar essas tentativas que aconteceram em São Paulo para compreendermos alguns aspectos relacionados à questão educacional (DOMINGUES, 2008).

Os esforços da população negra não pararam por aí. Em 16 de setembro de 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, foi fundada em São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB), união política que reivindicava os direitos sociais, culturais e políticos da população negra. A frente se expandiu e, já em 1936, várias filiais foram fundadas no interior de São Paulo e em outros estados, tais como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, contando com milhares de associados. O papel da FNB foi de fundamental importância para os negros e se estruturou por meio de uma organicidade bastante complexa que chegou a contar com mais de 200 mil integrantes.

É sempre importante retomar o papel da Frente Negra Brasileira. Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Porém, acabou extinto em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos. A Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época (GOMES, 2017, p. 30).

A Frente Negra Brasileira desempenhou um papel crucial como associação, articulou-se na política, na imprensa e também recreativamente, possuía diversos departamentos que promoviam educação e entretenimento para seus membros, além de instituir escolas e cursos, a fim de formar cidadãos negros de várias idades. Buscavam integrar plenamente os negros nos diferentes setores da vida social e através dela denunciavam as diferentes formas de discriminação racial. Dessa forma, “A FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos” (DOMINGUES, 2004, p. 329).

Contudo, com o decreto assinado por Getúlio Vargas, em dezembro de 1937, colocando todos os partidos políticos e associações na ilegalidade, a FNB encerrou suas atividades políticas de forma mais explícita, mas continuou representando um lugar de resistência, posto que não deixou de ser ativa nos outros campos, tais como na educação e na cultura. A atuação dos negros, mesmo fora da FNB, possibilitou a reorganização do movimento, que ressurgiu com o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944–1968), na cidade do Rio de Janeiro. Tinha como líder Abdias Nascimento e contava com a participação de vários negros e negras, a fim de resgatar a herança da cultura africana, formar atores e atrizes negros, por meio de peças teatrais que contestavam a discriminação existente. Os primeiros participantes do TEN eram operários, empregados domésticos, favelados, entre outros, que eram alfabetizados e levados a questionar qual o espaço ocupado pela população negra, evidenciando todo tipo de preconceito e discriminação sofridos (GOMES, 2017).

Segundo Gomes (2017), o TEN também começou a se organizar na imprensa, e publicou um jornal, “Quilombo” (1948-1950), que foi muito importante para a educação da população negra, uma vez que, em todos os seus números, publicava a declaração do “Nosso Programa”. Os artigos do jornal reivindicavam, invariavelmente, ensino gratuito para os negros, em todas as instituições de ensino e nos diferentes níveis, secundário e universitário, e o combate ao racismo por meio da cultura, procurando mostrar uma imagem positiva do negro. Além do TEN, outras ações foram desenvolvidas nessa época em diferentes lugares do país, tais como o Congresso Afro-Campineiro, em Campinas-SP, em maio de 1938, organizado por Geraldo Campos de Oliveira, Aguinaldo de Oliveira Camargo, Abdias Nascimento, Agur Sampaio, Jerônimo e José Alberto Ferreira. No Rio de Janeiro, registramos o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, fundado em 1935. Em Santos, existia a Associação dos Brasileiros de Cor, em 1938, todas essas ações visavam combater o racismo e denunciar a situação do negro brasileiro (NASCIMENTO, 1981).

Entretanto, o TEN foi o agente de ação social mais abrangente e não atuou somente nas artes, uma vez que, por meio do teatro, fomentavam debates, propostas e ações, que visavam transformar as estruturas de dominação, opressão e exploração raciais presentes na sociedade brasileira. Estavam nos campos da cultura, da economia, da educação, da política, nos meios de comunicação, na justiça, e assim por diante. Buscavam no teatro um suporte para construir um Brasil melhor, mais justo e democrático, no qual as raças e culturas fossem verdadeiramente respeitadas, ou seja, um país igual em direitos e oportunidades (NASCIMENTO, 2004).

Partimos do marco zero: organizamos inicialmente cursos de alfabetização onde operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos, etc., se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor [...] sob a orientação eficiente do professor Ironides Rodrigues, [...] ao mesmo tempo o TEN alfabetizava seus primeiros elementos e lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que lhes habitavam também a ver, a descobrir o espaço que ocupavam, dentro do grupo afro-brasileiro, no contexto nacional (NASCIMENTO, 1981, p. 189).

Nas décadas de 1950 e 1960, a imprensa negra continuou sua produção, fundando em São Paulo “O Multirão”, um setor do departamento estudantil da Associação Cultural do Negro que, em 1958, assim como “O Novo Horizonte” publicavam reportagens sobre a África e outros aspectos da vida africana internacional. O “Hífen” também fez parte das publicações, onde publicavam os resultados dos estudos acerca da discriminação e o preconceito raciais no Brasil. Em 1956, foi fundada em São Paulo a Associação Cultural do

Negro, que publicava obras literárias afro-brasileiras. Entretanto, foi no ano seguinte que sua publicação mais importante aconteceu, o livro “15 Poemas Negros”, de Carlos de Assumpção e Oswaldo Camargo, que apresentava um caráter político da afirmação e criação cultural do negro brasileiro (NASCIMENTO, 1981).

Segundo Nascimento (1981), quando a ditadura militar tomou o poder no país, sobretudo após a promulgação do AI-5, que proibia explicitamente a discussão sobre racismo, a repressão impediu a atividade política negra. Apesar da violência racista das “autoridades constituídas”, o negro brasileiro fomentava as atividades que eram possíveis no campo cultural.

[...] em 1974, foi fundado o Movimento Teatral Cultural Negro em São Carlos e Campinas, S.P., histórico foco de atividade negra desde o começo de século. A comunidade negra de São Paulo promoveu uma semana do Negro na Arte e Cultura, em maio de 1975, repetida em novembro em 1976. Ainda em 1974-75, surgiram o Grupo Teatro Evolução, em Campinas; O Centro de Estudos de Arte e Cultura Negras (CECAN) e o Centro de Estudos Afro-Brasileiros (CEAB), em São Paulo; O Grupo Rebu, depois denominado Congada, em São Carlos, e o Grupo Zumbi em Santos. Esses grupos e outros promoveram três Encontros Interestaduais de Entidades Negras (São Paulo, Rio de Janeiro e Guanabara), em 1975-1976 (NASCIMENTO, 1981, p. 215).

Nesse mesmo período, o movimento negro passou a intervir incessantemente amiúde nas pautas educacionais, com propostas fundadas na revisão dos “conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil” e ainda, “erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares”. Reivindicava-se, de igual maneira, a inserção de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de cunho eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115-116).

No final de 1970, ainda durante a ditadura militar, segundo Gomes (2017), aconteceu a maior expressão da articulação do movimento negro, contra as confluências de diversos fatores de discriminação racial e racismo. Tais confluências teriam impulsionado a fundação de uma organização com caráter nacional, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). O referido movimento surgiu em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, por meio da junção de diversos grupos menores. Trocando de nome em 1979, ficou conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU) e elegeu como pautas principais, na luta contra o racismo, a educação e o trabalho.

Foi também no final dos anos de 1970 que, devido à confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos

durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) (GOMES, 2017, p. 32).

De acordo com Gomes (2017), o MNU foi um articulador imprescindível na formação educacional dos negros, principalmente dos intelectuais que passaram a ser referências dentro da academia, produzindo importantes pesquisas acerca das relações étnico-raciais no país. As intervenções no campo educacional passaram a ser constantes, sempre com propostas para que os conteúdos de cunho preconceituosos fossem retirados do currículo, e para que os docentes fossem capacitados, a fim de trabalhar as relações étnico-raciais.

Foi com o Programa de Ação do MNU, em 1982, segundo Domingues (2007), que as seguintes reivindicações “mínimas” foram apresentadas:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Como consequência de todo esse movimento, a bandeira de inclusão do ensino da história da África no currículo escolar foi hasteada e defendida com vigor e sustentação teórica. Um dos principais argumentos seria o de que não se poderia respeitar e ensinar aquilo que não se conhecia e, nesse sentido, o autor se refere ao fortalecimento de propostas educativas que dessem centralidade à cultura africana. Para Domingues:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115).

A partir das ações realizadas pelo MNU observou-se um crescente interesse do movimento em modificar o currículo escolar vigente, em que se reproduzia uma realidade eurocêntrica, muito distante da realidade brasileira, que é predominantemente formada por cidadãos negros e indígenas, que lutavam há séculos por respeito e reconhecimento.

Contudo, é preciso ressaltar que foi após a ditadura e com as articulações dos movimentos sociais, que o problema da desigualdade racial recebeu uma maior visibilidade, não apenas na educação, mas também no que concerne às leis, cujo exemplo maior está na Constituição de 1988, quando trata da criminalidade do racismo a ser punido com prisão. Segundo a diretiva legal,

O período pós-ditadura faz os legisladores reagirem ao problema da desigualdade racial, e não apenas na educação. Exemplo máximo está na Constituinte de 1988, que transformou o racismo em crime a ser punido com pena de prisão, por meio do artigo 5º, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89; é a chamada lei Caó, do então deputado Carlos Alberto de Oliveira. Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que trata o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão (DIAS, 2005, p. 55).

Após o que consideramos como sendo um avanço de suma importância para a população negra, na Constituição de 1988, que criminaliza o racismo, ainda seria preciso problematizar e discutir com maior profundidade a questão educacional, com maior relevância dentro de nossa pesquisa. O que podemos afirmar é que, quando comparamos a LDB 4.024/61 com a LDB 9.394/96, é possível constatar certo avanço na discussão da questão racial e da contribuição da cultura africana nos diversos segmentos sociais. Segundo Dias (2005), já nos anos de 1988, na XI Reunião da Associação Nacional de Pesquisas na Educação, a questão retrocedeu na LDB de 1996, quando desapareceu o item que trata da questão racial como tendo centralidade. É o que alerta o autor acima citado, quando afirma que:

É possível constatar essa ausência a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988, como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto. No texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar de essa também não se explicitada. Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos (DIAS, 2005, p. 55).

Desde 1988, com o primeiro projeto de LDB apresentado na câmara de deputados por Octávio Elísio (1940-), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de Minas Gerais, e passando por diversas modificações, apenas depois de oito anos é que podemos perceber um avanço com o substitutivo Jorge Hage (1938-), do PSDB da Bahia; cujo projeto recebe o seu nome. Em seu capítulo VII, Da Educação Básica, no art. 38, inciso III, orienta

que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes “III - o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Segundo Saviani (1999), esse projeto foi escrito por uma comissão presidida pelo deputado Ubiratan Aguiar (1941-), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) do Ceará, então Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara; que constituiu um grupo de trabalho da LDB, coordenado pelo deputado e sociólogo Florestan Fernandes (1920- 1995), do Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo.

O projeto acima mencionado, apresentado pelo relator deputado Jorge Hage, sofreu um aperfeiçoamento no Senado de autoria de Darcy Ribeiro (1922-1997), do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, que designou como outro relator, no retorno do projeto à Câmara, o deputado José Jorge (1944-) do Partido da Frente Liberal (PFL) de Pernambuco, sendo o texto da nova LDB sancionado em 20/12/1996.

Uma vez aprovado no Senado o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro. Ali foi designado relator o deputado José Jorge (PFL-PE). Depois de mais de sete meses de ingresso na Câmara o projeto ganha o noticiário da Imprensa no início de outubro de 1996: “Constituição do ensino vai à reta final” (Folha de S. Paulo, 06.10.96, Caderno 3, p.3). Nessa reportagem se informava que o relator estava ultimando o seu parecer e que o governo esperava ver a lei aprovada até o mês de dezembro (SAVIANI, 1999, p. 162).

Em meio às discussões, o movimento negro continuava ativo em suas ações. Foi nesse período, no final dos anos de 1990, que a raça assume outra centralidade na sociedade e nas políticas de Estado brasileiro. A releitura e ressignificação emancipatória elaborada pelo movimento negro ultrapassa as discussões internas da militância e o conjunto de pesquisadores da temática. Varias ações foram realizadas pelo movimento negro nesse período. Destaca-se a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em 1995, no Distrito Federal, no dia 20 de novembro em homenagem a Zumbi dos Palmares (1655-1695)³⁹. A fim de concretizar esse ato, foi entregue ao presidente da República da época o “Programa para Superação do Racismo e da

³⁹ Zumbi nasceu em 1655, em uma das aldeias do Quilombo dos Palmares, uma comunidade formada por escravos fugitivos. Foi capturado, no quilombo, ainda criança, pelos soldados da expedição comandada por Brás da Rocha Cardoso, e entregue ao padre português Antônio Melo, do distrito de Porto Calvo, Alagoas. Foi batizado, aprendeu português e latim, e recebeu o nome de Francisco. Aos 15 anos, fugiu e voltou para o Quilombo dos Palmares. Posteriormente, tornou-se o líder da comunidade, substituindo seu tio, Ganga Zumba (c. 1630- 1678) (WANDERLEY, 2015, p. 1).

Desigualdade Étnico-Racial”. O documento apresentava a demanda por ações afirmativas como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho (GOMES, 2012).

Podemos observar, no texto sancionado em seu capítulo II, que trata da educação básica, seção I das disposições gerais, art. 26, parágrafo 4º, da lei 9.395/96, que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. Entretanto, somente após sete anos da LDB sancionada, uma alteração significativa acontece para a questão racial. Foi durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que os deputados federais Ester Grossi (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira (PT-MS), apresentaram um projeto de lei que se tornou a Lei nº 10.639/03 e alterou a nº 9.939/96 nos seus artigos 26, tornando obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira”, e o 79-A (que foi vetado) e o 79-B, que determina que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. De acordo com o texto legal,

§ 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.

A lei também instituiu o dia 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra” que, segundo Domingues (2007), é uma homenagem a Zumbi dos Palmares como símbolo de resistência à opressão racial.

A referida lei foi uma das primeiras leis sancionadas pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visando estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que valorizassem e reconhecessem a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Essa lei é parte crucial do conjunto das políticas que visam uma educação como um direito de todos e todas, além de ter um impacto positivo junto à população na escola brasileira (BRASIL, 2004).

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e

também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2004, p. 14).

Ainda, cabe ressaltar a importância do Parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que explicita com clareza quais os procedimentos para a implementação da Lei, além de abordar a questão com lucidez e sensibilidade, confirmando o fato de que a educação deve apresentar conteúdos para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, independente de qual seja, sendo que, os direitos devem ser garantidos e as identidades devem ser valorizadas. Logo, as normas enunciadas na “nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações Etnicorraciais”, orientando para a divulgação e produção de conhecimentos, “bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2004, p. 15, grifo nosso).

Assim, a partir da análise histórica das leis que abordam a questão racial, demonstramos como foi exaustivo o caminho percorrido pelos movimentos sociais, FNB, TEN, e MNU, desde a LDB 4.024/61 até chegarmos à aprovação da Lei 10.639/03, a lei responsável pela alteração do currículo escolar que incluiu o estudo da história e cultura Afro-brasileira na educação básica. Contudo, não obstante todo esse expressivo conjunto legal e as significativas conquistas dos movimentos sociais, os manuais didáticos da História da Educação, disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura, parecem ter apropriado apenas superficialmente, em seus textos, esse rico manancial cultural. Dessa forma, o próximo capítulo analisa os manuais didáticos de História da Educação, objetos desta pesquisa, para entendermos como a questão racial é abordada.

3 A AUSÊNCIA DA TEMÁTICA RACIAL NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A nossa pesquisa buscou compreender como os manuais didáticos, editados no Brasil, da disciplina de História da Educação, disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas para a formação docente na educação básica, abordam a questão da cultura afro brasileira em suas páginas, sobretudo a partir da última LDB 9394/96, que sofreu alteração da Lei 10.639/03, a qual, por sua vez, alterou os artigos 26-A, 79-A e 79-B⁴⁰. Conforme apresentamos no capítulo 2, essas alterações são, em grande parte, resultados, por um lado, das lutas dos movimentos sociais, tais como Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado, que organizados incitaram um amplo embate em torno da causa antirracista e na defesa da preservação do patrimônio cultural africano. Por outro, essa luta contou também como aliadas diversas pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em educação, que salientaram o tema da cultura negra de forma geral, e a educação e a cultura de forma particular.

Segundo o professor Ahyas Siss, a referida lei tem caráter compensatório ao proporcionar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, consequências deixadas pelo duradouro período de escravização, visto que “[...] as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos” (SISS, 2003, p. 34).

Não obstante o amplo debate fomentado pelas lutas, pesquisas e movimentos sociais, a questão racial e as contribuições da cultura africana para o Brasil aparecem apenas de forma sumária ou mesmo é inexistente nos principais manuais didáticos de

⁴⁰ 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.

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. VETADO

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

História da Educação, adotados nos cursos de licenciaturas. Estamos defendendo que tal ausência afeta substancialmente a condição dos licenciados, que exercem a função de docentes na educação básica, e que foram formados a partir das referidas leis, visto que as alterações advindas da Lei 10.639/03, atuam de forma substantiva para combaterem o preconceito por meio do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural africano, constituinte da cultura brasileira. Dessa forma, neste capítulo, serão analisados os manuais didáticos adotados nos cursos de licenciatura, sendo eles o de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003), Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.) (2005), Paulo Ghiraldelli Jr. (2006), Cyntia Greive Veiga (2007). Tais livros foram escolhidos, por abordarem a história da educação brasileira, e por serem publicados pós a promulgação da LDB 9.394/96.

Procuramos nesta pesquisa analisar as primeiras edições de cada um dos manuais. Entretanto, algumas delas não foram encontradas e, nesse caso, analisamos a edição mais antiga que encontramos.

Para a análise dos manuais didáticos acima citados, adotaremos as reflexões constituídas por alguns autores brasileiros, contemporâneos, que têm contribuído com uma significativa produção sobre a temática. Nossa análise se propõe a explicitar e compreender historicamente, os lugares ou mesmo a ausência desta temática nesses manuais e, para isso, recorre aos trabalhos de Marcus Vinícius Fonseca (2007; 2012), Nilma Lino Gomes (2017), Petrônio Domingues (2007) e Surya Aaronovich Pombo (2012). Sendo assim, este capítulo apresenta detalhadamente cada um dos manuais didáticos, ressaltando aspectos que poderiam nos revelar o sentido das formas de apropriação da temática racial, tais como: aspectos biográficos e trajetória intelectual dos autores, aspectos materiais e editoriais dos manuais, chegando até a análise do conteúdo propriamente dito. Estamos considerando que esta análise parece ser de grande relevância para tentarmos entender o motivo pelo qual a história dos afros brasileiros recebeu pouca importância nos manuais estudados.

Embora estejamos cientes de que diferentes metodologias podem ser utilizadas no ensino das diferentes disciplinas, também sabemos, como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, que os manuais didáticos cumprem um importante papel na disciplina de História da Educação. Ocupam um lugar de relevância, na medida em que, segundo as professoras Mirian Jorge Warde e Marta Maria Chagas de Carvalho (2000), a forma com que são estruturados, geralmente, atende a uma lógica temporal e conceitual que deve favorecer a

função didática. Por isso, tem como propósito abordar a educação partindo de um ponto que visa a demarcar suas linhas de desenvolvimento no decorrer da história. Coadunando com o professor Marcus Vinicius Fonseca, a Professora Maria Helena Camara Bastos (2014, p. 518) afirma que os manuais ou livros-texto, “[...] pelo conteúdo e estrutura, sinalizam para uma tradição disciplinar adotada ao longo do século XX e, ainda hoje, presente. Os manuais são dispositivos discursivos que nos permitem apreender o universo da História da Educação tal como é concebido e ensinado. Também é uma fonte privilegiada para analisar a cultura escolar e disciplinar as práticas escolares”.

Concebe-se que:

[...] a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas entre os anos 1760 e 1830, na Europa, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Complementando essas afirmações, torna-se enriquecedor destacar o que assevera Guimarães e Gatti Jr. (2015) acerca do livro didático: trata-se de um objeto comum, presente no cotidiano dos estudantes, naturalizado no ambiente educacional como material básico, podendo ser utilizado em conjunto por outras mídias, ou não. Nesse sentido a natureza da literatura escolar tem especificidades que precisam ser elencadas, por isso, Choppin (2004) afirma que, para a concepção desse material existe o cruzamento de três gêneros que participam do processo educativo, quais sejam: literatura religiosa, literatura didática, técnica ou profissional e literatura de lazer.

Diante do exposto, prosseguiremos nas pesquisas acerca dos manuais de História da Educação que, nas palavras de Warde e Carvalho (2000), foi a partir de 1950 que podemos registrar o aparecimento de um diferente tipo de escrita historiográfica, que privilegia a história da educação brasileira, colocando-a como objetivo de pesquisa. A partir de então, os títulos produzidos no Brasil começam a fazer parte dos cursos normais, a fim de cobrir a história educacional brasileira. Foi

[...] somente a partir dos anos 50 registra-se o surgimento de um novo tipo de escrito historiográfico, no qual a educação brasileira é elevada à condição de objeto da história. Entre 50 e 70, aumentam significativamente os títulos traduzidos e os nacionais; nos cursos

normais e de pedagogia, passa a ser regra a utilização de dois ou três manuais – os traduzidos para cobrir a ‘história geral da educação’ e os nacionais para, em continuidade, dar conta da parte referente ao Brasil (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 22).

No âmbito desse debate, se faz necessário demarcar alguns aspectos da relevância da História do livro para o campo historiográfico, para o qual os estudos dos historiadores Roger Chartier (1945-) e Robert Darnton (1939-) contribuem de forma expressiva para compreender a história do livro e das práticas de leitura, com os quais dialogamos neste trabalho. Nesse sentido, Darnton associa a história do livro com o surgimento da imprensa, na medida em que, antes do surgimento desta, os livros eram manuscritos. Para o autor,

Alguns historiadores do livro buscam seu objeto no período anterior à invenção do tipo móvel. Alguns estudiosos da imprensa se concentram em jornais, folhetos e outras formas além do livro. Pode-se estender e ampliar o campo de muitas maneiras, mas de modo geral ele trata de livros desde a época de Gutemberg, sendo uma área da pesquisa que se desenvolveu com tanta rapidez nos últimos anos que é provável que conquiste um lugar ao lado de campos como a história da ciência e a história da arte, no elenco das disciplinas acadêmicas (DARNTON, 1990, p. 65).

Desde então, o livro, como um dos principais suportes para leitura, tem assumido diferentes formatos para adequar-se a uma sociedade cada vez mais informatizada. Entretanto, observada a sua dimensão material, constituiu-se no decorrer da história como uma das estruturas mais utilizadas para diferentes tipos de textos, por meio de uma popularidade crescente, a partir da Idade Moderna. A gradual ampliação da produção e da circulação dos livros contribuiu para a similar ampliação das variadas formas de produção de sentidos acerca dos conteúdos que têm sido veiculados nesse suporte. Entretanto, é ele próprio – o livro –, como sugere Chartier (2003), quem produz sentido também através da sua materialidade.

O referido autor investiga os diversos modos de surgimento do escrito, a partir dos hieróglifos até os textos que podemos ler na tela do computador, para relatar as diferentes formas pelas quais o escrito foi sendo difundido, ocasionando incessantes “revoluções da leitura”, em diversos períodos da história. Assim, Chartier analisa de que modo os escritos e seus suportes colaboraram para o entendimento de seus significados implícitos, concluindo que, “Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações” (2003, p. 44-45).

Nesse sentido, os vários objetos produzidos, contendo um determinado texto, influenciam também na maneira como ele será utilizado, sobretudo no que diz respeito à construção do sentido do texto que este objeto possui. Conforme já assinalamos no primeiro capítulo desta pesquisa, a partir dessas leituras pudemos constatar que os primeiros estudos que tinham o livro como objeto de análise surgiram na Inglaterra, no século XIX. Entretanto, foi na França, na década de 1960, que o estudo histórico se ampliou, e se firmou com “instituições como a *École Pratique des Hautes Études*, sendo divulgada em publicações como *L'apparition du livre* (1958), de Lucien Febvre e Henri-Jean Martin, e *Livre et société dans la France du XVIIIe siècle* (2 v., 1965 e 1970), de um grupo ligado à VIe Section da *École Pratique des Hautes Études*” (DARNTON, 1990, p. 65). Emergindo nesse contexto, o livro começou a ser objeto de pesquisa, pois: “Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1998, p. 8).

Segundo Darnton, o estudo desses historiadores se espalhou por toda Europa e Estados Unidos consolidando tradições locais, como os estudos da recepção na Alemanha e a história da imprensa na Grã-Bretanha. Partilhando o mesmo entusiasmo e participando num mesmo empreendimento por novas ideias sobre o livro, esses historiadores começaram a se reunir, primeiro em cafés, depois em conferências. Produziram novos periódicos – *Publishing History*, *Bibliography Newsletter*, *Nouvelles du livre ancien*, *Revue française d'histoire du livre* (nova série), *Buchhandelsgeschichte e Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte*. Instituíram novos centros – *Institut d'Étude du Livre em Paris*, o *Arbeitskreis für Geschichte des Buchwesens em Wolfenbüttel*, o *Center for the Book na Biblioteca do Congresso* (1990, p. 66). Realizaram colóquios especiais em várias localidades da Europa divulgando as pesquisas internacionalmente. Em um período curto de vinte anos, a história dos livros se tornou um campo de estudos abundante e diversificado.

Tão rico, de fato, que agora, mais do que um campo, parece uma exuberante floresta tropical. O explorador mal consegue atravessá-la. A cada passo, ele se vê emaranhado numa densa vegetação de artigos de revistas, e fica desorientado com o entrecruzamento de disciplinas – a bibliografia analítica apontando nesta direção, a sociologia do conhecimento naquela outra, enquanto a história, a literatura inglesa e a literatura comparada delimitam territórios que se sobrepõem. Ele é assediado por pretensões a novidade – —*la nouvelle bibliographie matérielle*], —*the new literary history* – e se vê desconcertado com metodologias rivais, que lhe dizem para cotejar edições, compilar

estatísticas, decodificar a lei dos direitos autorais, percorrer milhões de manuscritos, arfando junto à barra de uma imprensa comum reconstruída, psicanalisar os processos mentais dos leitores. A história dos livros ficou tão povoada de disciplinas auxiliares que já não é possível distinguir seus contornos gerais (DARNTON, 1990, p. 66).

Portanto, como explicita o autor, diferentes disciplinas começaram a povoar a história dos livros e/ou fazer parte dela, é o caso da disciplina de História da Educação, que se ancora também nessa história para constituir um dos seus campos de estudo. Sendo assim, começaremos nossa análise nos manuais didáticos de História da Educação e optamos por apresentá-los de acordo com a data de sua publicação, ou seja, dos mais antigos para os mais atuais. O primeiro manual é de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha, e faremos um breve relato da bibliografia de cada autor antes adentarmos nos aspectos inerentes a pesquisa.

Maria Lúcia de Arruda Aranha nasceu em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, formou-se em Filosofia na PUC-SP, foi professora do Ensino Médio, em escolas da rede pública e particular, onde se aposentou. Em 1986, em parceria com Maria Helena Pires Martins, publicou a obra *Filosofando - introdução à filosofia*, na Editora Moderna, como autora e coordenadora de coleção. Publicou também *Temas de Filosofia*, em 1998; *Filosofia da Educação*, em 1989; *Maquiavel, a lógica da força*, em 1994, entre outros (ARANHA, 1996).

Como podemos observar, a biografia da autora explica, em grande medida, a escrita de uma obra dedicada à História da Educação, haja vista que as obras de Filosofia demandam um expressivo investimento no campo histórico. A obra da autora intitulada *História da Educação* é de suma importância para nossa pesquisa, porque, segundo Gatti Jr (2009), quando analisados os programas de ensino das disciplinas de 55 cursos de Pedagogia, no Brasil, na lista entre os autores mais citados está Maria Lúcia de Arruda Aranha, aparecendo em 18 planos.

A obra foi publicada pela Editora Moderna⁴¹, teve sua primeira edição publicada em 1989, com 287 páginas. Já a segunda edição, que é nosso objeto de pesquisa, foi publicada em 1993, com 255 páginas. Na terceira edição, o número de páginas foi ampliado para 384 e o título modificado para *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*.

⁴¹ A Editora Moderna, que se iniciou em 1968 na área do 2º grau, fundada por Ricardo Feltre, e ocupando hoje posição de relevo no mercado de livros didáticos (HALLEWELL, 1985, p. 471).

Nossa análise se concentra na segunda edição do manual, pois encontramos dificuldade em achar a primeira nas diversas bibliotecas em que consultamos. Mesmo constando essa primeira na biblioteca do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB/UFOP), segundo o bibliotecário responsável pela unidade, o livro foi extraviado.

A autora inicia sua obra relatando no primeiro capítulo a importância da disciplina de História da Educação, retomando aspectos históricos da constituição da disciplina, e aponta quais seriam as metas para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. No segundo capítulo, a autora apresenta as Sociedades Tribais e o seu modo de educar e, como exemplo, ela utiliza os índios e o seu modo de vida, fazendo uma ligação com a pré-história.

O terceiro capítulo traz a Antiguidade Oriental, o desenvolvimento, com destaque na educação tradicionalista, das cidades fluviais como: o Egito, a Mesopotâmia, a Índia e a China, e os demais povos que surgiram no segundo e terceiro milênios a.C.. A autora relata quais foram as contribuições de cada um desses povos para a humanidade. Em seu quarto capítulo, ela se debruça detalhadamente acerca da Antiguidade Grega, nomeando cada um dos seus acontecimentos e trazendo as referências de alguns dos principais filósofos como: Sócrates (469-399 a.C.), Platão (428-347 a.C.), Isocrates (436-338 a.C.), entres outros, elencando também o modo de educar das principais cidades gregas, Esparta e Atenas.

No quinto capítulo, ela apresenta a Antiguidade romana a partir dos “humanitas” e seus principais representantes. No sexto capítulo, a autora aborda a Idade Média e a formação do homem de fé, a influência da igreja católica, o paganismo, bem como seu confronto com o cristianismo. As filosofias existentes até chegarmos ao Renascimento, que é relatado no sétimo capítulo juntamente ao Humanismo e às Reforma e Contra Reforma, aparecem em termos bem superficiais. Já apresenta com maior aprofundamento a teoria da educação de Juan Luis Vives (1492-1540), de Erasmo de Rotterdam (1467-1536), de François Rebelais (1494-1553) e de Michel de Montaigne (1533-1592). Nesse mesmo capítulo ela aborda a educação jesuíta e como essa se constituiu até a chegada em solo brasileiro, no século IX.

Em seu oitavo capítulo, a autora expõe a Idade Moderna apresentando dois filósofos absolutistas Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704), explicitando suas contribuições que influenciam outros pensadores naquele contexto. Na educação, o destaque é para João Amós Comênio (1592-1670), que pretendia ensinar tudo a todos. Também nesse capítulo, Fénelon (1651-1715) vai tratar da formação feminina, não

a intelectual, mas sim para exercer melhor o papel da mulher no lar. Ainda no capítulo oito, há uma segunda parte que vai abordar o Brasil do século XVII, relatando o monopólio jesuítico na educação.

O nono capítulo expõe o Século das Luzes e as revoluções pelo mundo que foram alimentadas pelos princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade”. Na pedagogia, a autora menciona dois filósofos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804) que iluminaram a pedagogia com suas ideias. Na segunda parte do capítulo, Maria Lúcia Aranha disserta sobre a era pombalina, no Brasil, a reforma educacional realizada pelo Marques de Pombal (1699-1782), após a expulsão dos jesuítas.

No décimo capítulo, a historiadora dedica-se à educação nacional do Século XIX, as influências pedagógicas dos europeus para a nossa educação, destacando o idealismo de Hegel (1770-1831), as ideias socialistas de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), os principais pedagogos e algumas realizações específicas na Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos da América. Na segunda parte, ela retrata a educação no Brasil Império com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1806, bem como as transformações advindas da presença dos reis na corte do século XIX, discutindo o ensino secundário e ensino superior, o ensino elementar e a formação dos professores. Nesse contexto, nomeia como fatores importantes no fim do Império o surto industrial, o fortalecimento da burguesia, a política imigratória, a abolição da escravatura, a queda da monarquia e a Proclamação da República, em 1889.

No décimo primeiro capítulo, a autora argumenta sobre como seria uma educação para a democracia no século XX, apresentando os principais acontecimentos históricos como: as duas Grandes Guerras, a fundação da ONU e a queda da antiga URSS, no que tange os aspectos educacional e pedagógico. Faz uma incursão sobre a evolução técnica, as contribuições das ciências, a sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), a psicologia behaviorista de Pavlov (1849-1936) e a crítica da tendência naturalista das ciências humanas de Wilhelm Dilthey (1833-1911), e a contribuição da Gestalt ou psicologia da forma dos alemães Kohler (1887-1967) e Koffka (1886-1941). Relata o pragmatismo de William James (1842-1910), a escola progressiva e John Dewey (1859-1952), a realização da “escola nova” e a escola de métodos ativos proposta por Maria Montessori (1870-1952) e Ovide Decroly (1871-1932). Apresenta ainda as teorias socialistas, a teoria crítica, as teorias crítico-reprodutivas, as teorias progressistas, teorias antiautoritárias, teorias cognitivistas, que têm Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenivich Vygotsky (1896-1934).

No décimo primeiro capítulo, o enfoque recai no Brasil do século XX e os desafios para educação. Nesse sentido, a autora relata a história da Primeira República, da Segunda República, a Ditadura Militar, e a Nova República, para entrar na área da pedagogia e da educação, momento em que aborda o positivismo na Primeira República, o escolanovismo, o Manifesto dos Pioneiros, a Reforma Francisco Campos, a Reforma Capanema e a Expansão do ensino. As características gerais da Segunda República, a LDB, as grandes contribuições educacionais do pedagogo Paulo Freire (1921-1997) e seu método. Reforça os elementos presentes na ditadura militar com seus anos de chumbo, nas reformas tecnicistas da educação presentes na LDB 5691/71, a reforma universitária e também do primeiro e segundo graus, avaliando-as em relação à proposição da LDB. Na Nova República, ela aborda a transição democrática, a pedagogia histórico-crítica, a Constituição de 1988 e a nova LDB, 9394/96.

Em seu décimo terceiro, último capítulo, a autora apresenta a educação no terceiro milênio, os paradigmas e a crise da modernidade e a interdisciplinaridade.

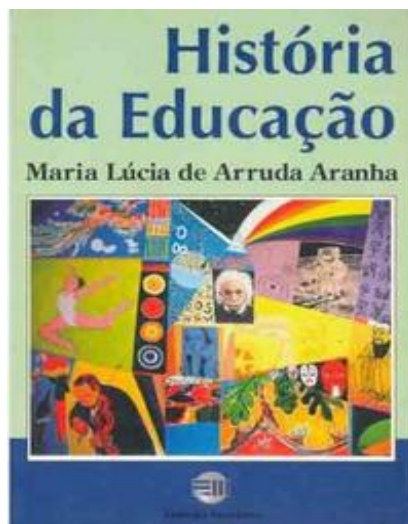
No quadro abaixo, apresentamos a organização dos os capítulos de cada uma das edições a que tivemos acesso.

Quadro 1 - Organização da edição do livro de Aranha, de 1996

	2ª Edição de 1996	3ª Edição de 2006
Título da Obra	História da Educação	História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil
Editora	Moderna	Moderna
Edição/Ano	2ª revista e atualizada / 1996	3ª/2006
Formato	17x24 cm	24 x 17 cm
Número de paginas	255	384
Diagramação do Texto	Texto em duas colunas	Texto em duas colunas
Imagens	36 imagens	16 imagens
Sumário da Obra	Apresentação	Apresentação
	13 Capítulos	12 Capítulos

Fonte: do autor.

Imagem 1 – capa de História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil (1996)



Fonte: do autor.

Sem desmerecer as importantes contribuições para o campo e para a formação de professores que certamente a obra em foco representa, o que constatamos na obra da autora é ausência de qualquer referência sobre a história dos africanos e afro-brasileiros, tanto no sumário de seu manual, como também no seu conteúdo. O que identificamos foi apenas uma breve história da educação no Egito, que não ocupou mais de meia coluna de uma página em seu texto, e nenhuma abordagem da história da educação da população negra, majoritária no continente africano. Quando se refere a essa parcela da população, menciona apenas a Abolição da Escravatura, em 1888, durante o fim do Império, mas sem detalhar como isso aconteceu, bem como de que forma esse processo estaria conectado, por um lado, ao debate dos intelectuais na cena pública, tais como Luís Gama (1830-1882), Castro Alves (1847-1871), André Rebouças (1838-1898), entre outros e, por outro, aos movimentos negros, já presentes nesse contexto, como a Conjuração Baiana (1798) e a Revolta dos Malês (1835).

Segundo a professora Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016), “[...] trabalhos relacionados à população negra e à educação escolar começaram a vir a lume no final dos anos 80 do século XIX - a exemplo do texto pioneiro de Zelia Demartini (1898)” (BARROS, 2016, p. 52). O que constatamos na obra analisada é uma ausência de dados históricos acerca da população negra, seja ela africana ou afro-brasileira. O mesmo acontece com a terceira edição desse mesmo manual, já pesquisado por Barros (2016), em que afirma amplamente que o livro tem sido “[...] utilizado em cursos de magistério, Pedagogia e outras Licenciaturas, formando várias gerações de pesquisadores e educadores, pouco tocam na questão da educação da população negra, o que é raro nessa

produção, a tendência foi de não observar a presença negra na escola” (BARROS, 2016, p.54).

O segundo manual⁴² a ser analisado é o livro escrito por duas professoras de História da Educação, Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão, publicado em 2001. A primeira autora concluiu sua graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1969, o mestrado em Educação na mesma instituição, em 1980, e doutorou-se em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1984. Realizou o Pós Doutorado na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, na cidade de Paris, em 1988. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, Psicanálise & História, Religião e história da formação de professoras. É professora Emérita da UFMG, onde compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE-FaE-UFMG), e é também professora Visitante Sênior CAPES no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto⁴³.

A segunda autora é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1990, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 1994 e 2000. Realizou pós-doutorado/estágio sênior na *Northern Illinois University*, Estados Unidos, em 2012. Seus interesses concentram-se nas áreas de história da cultura escrita, história da educação e metodologia da pesquisa. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na graduação e na pós-graduação, e autora de diversos capítulos de livros, artigos em periódicos e livros⁴⁴.

As autoras contam na apresentação desse livro que a ideia de escrevê-lo surgiu a partir do diálogo com amigos, sendo que um deles é Paulo Ghiraldelli, cujo manual também será analisado neste capítulo. Nesse diálogo, explicam que a ideia do livro surgiu a partir da identificação da lacuna que sentiam quando precisavam de um determinado livro para as aulas, ou de um determinado assunto, e não o encontravam.

⁴² Entendemos que o livro escrito pelas autoras não possui especificidades de um manual didático, porém sua análise fez-se necessária, pois, ele consta na lista de bibliografias mais indicadas nos cursos licenciatura que oferecem a disciplina de História da Educação nas universidades de todo Brasil. (GATTI Jr., 2017).

⁴³ Informações coletadas da plataforma Lattes. Acesso em: 01 de jun. de 2018.

⁴⁴ Informações coletadas da plataforma Lattes. Acesso em: 01 de jun. de 2018.

Quando as autoras mencionam a lacuna sentida por aqueles que trabalham nessa área do conhecimento, uma explicação pode ser encontrada nas palavras do linguista André Chervel (1990), em seu artigo intitulado *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, no qual relata que quase todos os manuais exprimem o mesmo aspecto, ou algo parecido, repetem-se as compreensões, as nomenclaturas, os apontamentos, a divisão das partes, a coletânea de autores, e até os exemplos e atividades propostas se assemelham. Entretanto, as variações que ocorrem de um livro para o outro é o que justifica a publicação de novos manuais, que no conjunto da obra apresentam quase os mesmos conteúdos.

A partir do exposto, apresentaremos o livro *História da Educação*, das autoras acima mencionadas que, segundo Gatti Jr (2009), é uma das bibliografias mais utilizadas na disciplina de História da Educação, das Universidades Federais, do Brasil. Nas duas orelhas do livro, as autoras fazem uma breve introdução acerca das questões que orientaram a organização do exemplar e perguntas que serão respondidas em seu interior. Trazem também uma pequena biografia delas para que os leitores possam reconhecê-las a partir do campo em que atuam. Já na contracapa, as autoras enfatizam que o livro foi escrito para “suprir uma lacuna” e que essa demanda vem daqueles que trabalham nessa área do conhecimento. Apresentam ainda o objetivo do livro, que é o de trazer os elementos mais relevantes da área, identificando pontos cruciais que marcaram a trajetória da disciplina de História da Educação.

O capítulo um, intitulado “História da Educação: uma disciplina, um campo de pesquisas” procura verificar as características que auxiliaram a história da educação a alcançar a forma e a dimensão a que chegou. Ali, as autoras nos mostram que a conhecida ideia de se estudar o passado com intuito de compreender o presente para modificá-lo é colocada à prova. A partir de questionamentos como esse, fica evidente a tentativa de construir uma proposta diferente para o livro. Elas apresentam uma retrospectiva histórica da disciplina, especificamente do caso brasileiro, apontando como as pesquisas ajudaram a constituir o campo de história da educação, nos contornos que tem hoje.

Esse capítulo explicita ainda a forte ligação histórica entre a história da educação com a filosofia e com a pedagogia. E, finalizando, as autoras apresentam as duas grandes tendências que interferiram profundamente no campo da história da educação nas últimas décadas, apontando novos objetos de pesquisa, novas abordagens e novas fontes, são elas: o marxismo e, mais recente, a nova história.

O capítulo dois, “Histórias da educação: o ensino, o livro e a leitura, as crianças e

os jovens, as mulheres”, retrata a relação que a História da Educação tem buscado constituir com diferentes campos da história. Nesse capítulo, o leitor é levado a compreender o quão amplo é o campo de história da educação, pois demonstram que os estudos não investigam somente o ensino e a escola, ampliando os estudos aos sujeitos que fazem parte da história, crianças, jovens, mulheres, entre outros. Agora, o ensino pode ser visto de forma mais ampla, como o estudo do cotidiano da escola como um todo.

O capítulo três, “Fontes e História da Educação”, ressalta o fato de não conseguirmos entender o passado completamente, isto é, como realmente aconteceu; no máximo, podemos compreendê-lo em seus fragmentos, e em suas imprecisões. Em seguida as autoras elencam propriamente as fontes em história da educação, que podem orientar os pesquisadores a realizarem suas pesquisas. Deixam explícito que, por mais detalhado que seja o estudo, por mais fontes que tenha, nunca conseguiremos a compreensão total do acontecido. Iniciam, então, a discussão acerca das fontes dizendo que estas seriam a matéria-prima básica que o historiador necessita, porém, ressaltam que é muito importante saber escolhê-las e qual o melhor tratamento que, dispensado a elas, poderia nos ajudar a compreender melhor o passado, no caso específico, da educação.

Na conclusão, as autoras procuraram trazer uma inovação na medida em que, não trouxeram considerações finais, como é o costume, observado na maioria dos manuais. Diferentemente destes, apresentaram um poema para fazer uma metáfora com o estudo da história da educação e os temas pertinentes. Podemos observar a organização do volume, por meio do quadro abaixo.

Quadro 2 - Organização da edição do livro de Lopes e Galvão, de 2001

Título da Obra	História da Educação
Editora	DPeA
Edição/Ano	1ª / 2001
Formato	14 x 21 cm
Número de páginas	120
Diagramação do Texto	Texto único
Imagens	Nenhuma imagem
Sumário da Obra	Apresentação
	Introdução
	3 capítulos
	Conclusão
	Bibliografia utilizada e sugestões de leitura

Fonte: do autor.

Imagem 2 – capa de História da Educação (2001)



Fonte: do autor.

O manual abordado acima é muito importante para a história da educação por auxiliar os professores e pesquisadores a analisarem com cautela suas fontes de pesquisas e as metodologias utilizadas para escolhê-las. Porém, as lacunas existem e precisam ser evidenciadas nessa análise. A questão racial é mencionada rapidamente no capítulo dois, quando as autoras trazem a história da juventude. Entretanto, essa discussão se limita as suas diferenças – negros, brancos e índios –, e algumas páginas à frente, no mesmo capítulo, elas abordam a história da educação das mulheres, e fazem um recorte de gênero utilizando e explorando referências de países europeus, não mencionando, novamente, questões africanas ou afro-brasileiras.

O que podemos apontar acerca da temática racial que antecedeu à publicação desse manual foram as discussões do Movimento Negro para a inserção dessa temática nos currículos. Segundo Gomes (2017), foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, em 1996, no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, quando foram elaborados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), durante os anos de 1995 e 1996; que foram, por sua vez, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre os temas transversais que eles continham, estava a Pluralidade Cultural, que contemplava a diversidade dentro de uma perspectiva universalista de educação.

Percebemos também, de acordo com Gomes (2017), que a partir de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país, o Movimento Negro se reconfigurou dando maior ênfase na educação. Alguns ativistas⁴⁵ concluíram a graduação, cursaram o mestrado e, em seguida, o doutorado, engajados e focados em pesquisas que analisavam o negro no mercado de trabalho, o racismo presente nas práticas e rituais escolares. Analisaram os estereótipos raciais nos livros didáticos e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares, dentre outros temas e problemas de pesquisa. Logo, estamos em um contexto com abundância de fontes, dados e debates referentes à África e aos afro-brasileiros antes e durante a elaboração e a publicação do referido manual. Entretanto, as mudanças que as autoras elencam, de fontes e de objetos, não foram capazes de abarcar a história e cultura dessas populações. Corroborando com os dizeres de Fonseca (2016), apontamos que: “As mudanças que ocorreram na história da educação a partir de sua apropriação das teorias marxistas não permitiram uma modificação em relação ao tratamento da questão racial e não foram capazes de retirar os negros da invisibilidade que se encontravam nas narrativas oriundas de uma versão mais tradicional da historiografia educacional” (FONSECA, 2016, p. 37).

Constatamos, pois, que não obstante a riqueza do debate, seja na legislação, seja nas pesquisas ou mesmo na sociedade civil, as contribuições da cultura africana permanecem na invisibilidade nos textos do manual em foco.

Na sequência de manuais aqui analisados, está o da professora Maria Lucia Spedo Hilsdorf, o qual encontramos e sobre o qual trabalhamos com a primeira edição, que propõe na sua apresentação informações acerca do conteúdo, informa que a autora procurou levar em conta as expectativas dos professores e alunos que estavam dialogando com essa área do conhecimento, e que procura abarcar a história da educação desde os jesuítas aos nossos dias, articulando os inúmeros resultados de pesquisadores da área de História da Educação.

Maria Lucia Spedo Hilsdorf tem mestrado e doutorado na área de história da educação pela Faculdade de Educação da USP, onde atua como professora e pesquisadora, ministrando disciplinas em seus cursos de graduação e pós-graduação e integrando o Centro de Memória da Educação. É sócio-fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), e membro do grupo de pesquisa interinstitucional Educação, História e

⁴⁵ Alguns ativistas do movimento negro: Ivanir dos Santos, Amauri Mendes Pereira, Maria José Lopes da Silva, Joana Célia dos Passos, entre outros. (LIMA, 2009).

Modernidade. Ela participa de congressos e tem publicações e livros na sua área de atuação (HILSDORF, 2003).

A autora apresenta, no primeiro capítulo, a chegada dos Jesuítas, no Brasil, e a visão deles entre a catequese e a colonização, ressaltando a expansão dos colégios fundados por eles nos séculos XVII e XVIII. No segundo capítulo, ela aborda as Reformas Pombalinas, enfatizando a ciência trazida por estudiosos de Coimbra, em Portugal. Em seu terceiro capítulo, ela enfatiza as ideias “afrancesadas”, os livros, os professores e a obra joanina, apresentando um quadro de aulas régias e mestres pombalinos em São Paulo.

No quarto capítulo, Hilsdorf aborda a escola no Império e deixa explícito o problema de ordem escravista no Brasil, abordando as questões abolicionistas e as invenções pedagógicas. No quinto capítulo, a autora expõe as iniciativas republicanas, as novas relações de trabalho deixando o regime de escravidão e passando ao trabalho livre e assalariado, a imigração, o industrialismo e o fim da monarquia. A relação dos Republicanos com a educação, bem como a educação feminista e o cientificismo. O sexto capítulo, apresenta as outras escolas da primeira república, os trabalhadores e a educação escolar, os socialistas, os libertários, a organização dos sindicatos, os comunistas e o movimento negro. O pioneirismo da Escola Nova e o ensino nacionalista.

Em seu sétimo capítulo, ela disserta sobre a Era Vargas desde a Revolução de 1930, passando pelo papel da igreja e das forças armadas. O Estado Novo com sua nova educação modernizada através do aparelho burocrático e as Leis Orgânicas do Ensino, tais como as Leis do ensino Industrial e Secundário de 1942; Comercial de 1943; Primário, Normal e Agrícola de 1946. O oitavo capítulo apresenta a escola brasileira na república populista, a LDB de 1961, os legisladores e as discussões acerca da educação, das políticas racionalista e clientelista. O nono capítulo aborda desde a ditadura militar até os nossos dias, os programas internacionais de ajuda à educação, como a *Agency for International Development* (USAID), as reformas educacionais durante a ditadura, a educação tecnicista, as décadas perdidas e a escola brasileira hoje. O quadro a seguir apresenta uma síntese da estrutura organizativa do livro.

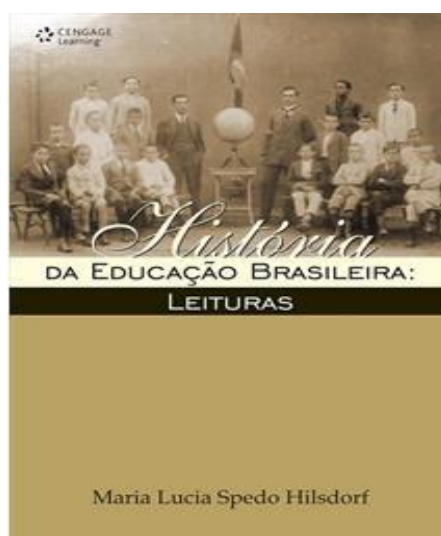
Quadro 3 - Organização da edição do livro de Hilsdorf, de 2003

Título da Obra	História da Educação Brasileira: Leituras
Editora	Pioneira Thomson Learning
Edição/Ano	1 ^a / 2003

Formato	16x23 cm
Número de páginas	135
Diagramação do Texto	Texto único
Imagens	9 imagens
Sumário da Obra	Apresentação
	9 Capítulos

Fonte: do autor.

Imagem 3 – capa de História da Educação Brasileira: Leituras (2003)



Fonte: do autor.

O debate da autora se concentra na história da educação brasileira, abordando-a com mais detalhes desde a Colônia até os “Nossos Dias”. Um fato muito importante para nossa pesquisa é que, diferentemente dos dois manuais anteriormente analisados, nesse manual, o Movimento Negro aparece em destaque no sumário como subcapítulo, sendo analisado em uma página. Tal fato demonstra a intenção da autora de trazer à discussão esse movimento, considerando que, como vimos no capítulo dois desta pesquisa, tem importantes contribuições para a educação. É o que nos confirma Gomes (2017), quando diz:

Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), o qual se encontra em sua nona edição (2017). A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das

experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017, p. 35).

Conseguimos considerar como um avanço significativo, se compararmos com os manuais anteriores, mas ainda pouco expressivo se comparado ao volume e profundidade de outras temáticas abordadas, mesmo considerando que, os manuais, de forma geral, optam por uma abordagem mais panorâmica dos assuntos tratados.

O quarto manual que analisamos foi escrito por Paulo Ghiraldelli Jr. publicado pela editora Cortez, em 2006, e intitulado “História da Educação Brasileira”. Enfrentamos a dificuldade de encontrar a primeira edição nas bibliotecas que procuramos e também em sites de vendas de livros, tais como a Estante Virtual. Por isso, utilizamos a segunda edição disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que possui diversos exemplares dessa edição.

Paulo Ghiraldelli Jr. possui graduação em Educação Física, fez mestrado em Filosofia pela USP e doutorado em Filosofia da Educação pela PUC-SP. Possui também pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelo Instituto de Medicina Social (IMS) e pós-doutorado em Medicina Social pela UERJ. Foi orientado por Maria Luiza Santos Ribeiro e Dermeval Saviani, participando do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), coordenado por Saviani. Participou da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e hoje trabalha no Centro de Estudos em Filosofia Americana (CEFA), por ele fundado, em 1996, onde publica regularmente ensaios sobre a realidade nacional perspectivados pela filosofia. Aposentou-se como professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2010⁴⁶.

A primeira orelha do manual possui uma sucinta apresentação do livro, que no decorrer de suas páginas vai apresentar alguns importantes dados referentes à educação brasileira, da Colônia até o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, destacando os processos didáticos, currículos, as formas de organização da escola e demais questões educacionais pertinentes. De acordo com o autor, esse manual seria fruto de três décadas de pesquisa. Há uma pequena biografia do autor na segunda orelha. Apresentaremos, então, o conteúdo do manual que, em seu primeiro capítulo, aborda as diversas Filosofias da Educação, as ideias sobre infância e escola, apresentando filósofos

⁴⁶ Informações disponíveis no blog pessoal do autor: <<http://ghiraldelli.pro.br/>>. Acesso em: 01 de jun. de 2018.

como René Descartes (1596-1650), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e suas influências nas concepções de escola e educação.

No capítulo dois, Ghiraldelli Jr apresenta a Educação e a Pedagogia na Colônia e no Império, desde os Jesuítas até a presença do Marquês de Pombal, perpassando pelas influências iluministas. Já o capítulo três expõe o ensino nas escolas na República Velha e a legislação educacional, as influências europeias, a atuação do Governo Federal durante a Primeira República e alguns dados do Estado de São Paulo. O capítulo quatro discute algumas reformas educacionais referentes aos períodos a partir da Primeira República até a Constituinte de 1934, bem como as Reformas Educacionais de Francisco Campos, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, as propostas pedagógicas dos anos trinta: o Ideário liberal, o Ideário católico, o Ideário integralista, o Ideário comunista e a Educação Constituinte de 1933-1934.

No capítulo cinco, o autor apresenta a organização do ensino deixada pelo Estado Novo, a Constituição de 1937, as leis orgânicas do ensino e a LDB de 1961. O capítulo seis dispõe sobre as lutas em torno da LDB sobre Escola Pública e Escola Privada, as disputas entre os partidos políticos, como apresentamos no capítulo dois, para aprovação da LDB de 1961, e também traz a pedagogia de Paulo Freire. O capítulo 7 mostra o autoritarismo da ditadura militar, as ideias e as mudanças sofridas no ensino durante esse regime.

O capítulo oito aponta as leituras em educação durante as décadas de 1970 e 1980, iniciando com as ideias de Jean Piaget, depois um diálogo com as ideias de Rubem Alves. A sociologia crítica da educação de Jean Claude Passeron (1930-) e de Pierre Bourdieu (1930-2002) tiveram seus trabalhos e estudos divulgados no Brasil, mas o ponto principal desse capítulo é a ligação do professor Demerval Saviani com o marxismo na educação, os relatos sobre os entraves que a comunidade acadêmica teve de enfrentar para se reorganizar no pós-ditadura. No capítulo nove, a democracia já está em vigor no Brasil e a disputa política educacional entre os partidos aumenta, principalmente com os estudos e debates para a aprovação da nova LDB 9394/96, como apresentado no capítulo dois.

No capítulo dez, o autor trata dos rumos da literatura pedagógica brasileira no final do século, a sociologia e a teoria do currículo, também a psicopedagogia e as teorias educacionais com a influência de Lev S. Vygotsky e, por fim, aborda uma historiografia da educação, fazendo uma retrospectiva do caminho percorrido até sua constituição enquanto campo de ensino e pesquisa, ressaltando nomes de pesquisadores, tais como o de Eliane Marta e Ana Maria de Oliveira Galvão. O capítulo onze é dedicado ao Plano Nacional de Educação de 1998. Já o capítulo doze é dedicado aos sistemas de avaliação que foram

implementados durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação de Ensino Básico (SAEB), dentre outros. Já o capítulo 13 apresenta informações acerca da profissão de professor, que há anos possuía uma boa valorização e reconhecimento social. Mas, a partir do final do século XX, a profissão começa a ser desvalorizada, devido ao desgaste salarial da carreira do magistério. E, com o aparecimento, no cenário social, do professor universitário, a importância do professor da educação básica diminui. No capítulo catorze, o autor faz observações pessoais acerca das teorias pedagógico-didáticas do Brasil entre os séculos XX e XXI. O quadro a seguir apresenta, de forma sucinta, o conteúdo e a organização do manual em foco.

Quadro 4 - Organização da edição do livro de Paulo Ghiraldelli Jr., de 2006

Título da Obra	História da Educação
Editadora	Cortez
Edição/Ano	2ª/2006
Formato	17x23 cm
Número de páginas	272
Diagramação do Texto	Texto em uma coluna
Imagens	2 imagens
Sumário da Obra	Introdução
	14 Capítulos

Fonte: do autor.

Imagem 4 – capa de História da Educação (2006)



Fonte: do autor.

O manual analisado contém muitos avanços acerca da historiografia da educação brasileira, tais como a discussão da nova LDB 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação, de 1998. Entretanto, ainda é muito limitada a abordagem feita acerca da história e cultura da África e dos afro-brasileiros. Levando em consideração o manual anterior, há uma invisibilidade do movimento negro como agente de transformação do cenário educacional nacional, mesmo depois de um significativo avanço, quiçá o mais relevante para o movimento, que foi a Lei 10.639, de 2003, que altera o currículo da educação básica, tornando obrigatório o ensino dessas temáticas, conforme relata Gomes (2017): “Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio” (GOMES, 2017, p. 37).

Sendo assim, o que podemos perceber é que existe um grande desnível entre os debates em nível nacional e a legislação, com a produção da historiografia da educação em relação aos negros. O que podemos notar, pelo menos no que se refere aos manuais didáticos, é que, depois de tantos avanços significativos, ainda precisamos avançar no tocante à historiografia. É o que assevera Fonseca (2016) quando afirma que “Ao mesmo tempo em que cresce a produção que passou a reinterpretar a relação dos negros com os processos educacionais, encontramos também a reativação das ideias tradicionais sobre esse segmento da população. Esta atitude mantém vivo um imaginário que pressupõe a escola como espaço ocupado apenas pela população branca” (FONSECA, 2016, p. 39).

O quinto manual a ser analisado nesta pesquisa é a primeira edição do manual da professora Cynthia Greive Veiga, intitulado *História da Educação* e publicado em 2007, pela editora Ática. Nas orelhas do livro, a autora apresenta os fatos que a levaram a escrever esse manual. Foram a partir das análises de relatórios enviados por professores ao governo de Minas Gerais que a autora iniciou sua pesquisa, abordando a história da educação no Brasil, começando pelo continente europeu e no Ocidente. Seu fio condutor é a escrita na escola e a defesa de que o ensino formal não pode ser dissociado dos acontecimentos políticos, culturais, econômicos e sociais. O livro inicia abordando a criação de universidades na Europa, e posteriormente, trata da Educação no Brasil, da Colônia à República.

A professora Cynthia Greive Veiga possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Realizou pós-doutoramento no Programa de pós-graduação em História da Universidade de São Paulo (2003) e em Educação da UNIFESP (2014-2015). Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e desenvolve pesquisas em História da Educação, investigando principalmente os seguintes temas: processos escolarizadores, docência, educação da infância, relações interétnicas, de gênero e classe social na história da escola, disciplinas escolares; efetua estudos no campo da sociologia processual da abordagem conceitual e teórica do sociólogo Norbert Elias⁴⁷. O primeiro capítulo da obra da autora aborda as Universidades, colégios e saberes dos séculos XII e XVIII; as histórias das Universidades do mundo e as contribuições da pedagogia escolástica; os diferentes saberes e aprendizagem na época medieval; as faculdades de artes e o Humanismo pedagógico, colégios e universidades como espaços e formas de distinção social; e as contribuições de Martinho Lutero (1483-1546) e João Calvino (1509-1569) para a educação. Apresenta também uma descrição relativamente detalhada sobre ordem jesuíta e Inácio de Loyola (1491-1556) e as críticas de Jean-Jacques Rousseau.

No seu segundo capítulo, ela aborda as práticas e a circulação de conhecimento do século XVI ao XVIII, a ação expedicionária portuguesa e sua ação colonizadora, a ação civilizadora dos jesuítas os colégios fundados por eles, a circulação e posse de livros, a educação das mulheres com o recorte racial. No terceiro capítulo, a autora apresenta a educação estatal em diferentes países do Ocidente a partir de meados do século XVIII e século XIX, autores como Thomas Hobbes (1588-1670) e Marx fazem parte da discussão sobre a Razão, o indivíduo e a sociedade. As Revoluções e ideias de John Locke (1632-1704) ajudam a explicar o iluminismo. As perspectivas iluministas e as ideias europeias para a escolarização, e as reformas educacionais advindas dessas ideias. Alemanha, França, Inglaterra, Espanha, Portugal, Estados Unidos e a América espanhola são citados devido às reformas iluministas. No modo de escolarização infantil ela cita filósofos como Immanuel Kant, Friedrich Fröbel e Joseph Lancaster.

Em seu quarto capítulo, a autora aborda a institucionalização pública no Brasil, a partir de meados do século XVIII e século XIX, as reformas sofridas pela colônia em

⁴⁷ As informações foram coletadas na plataforma Lattes. Acesso em 01 de jun. de 2018.

diversas regiões do país e relata também as revoltas ocorridas na colônia. A autora relata a composição étnica da população brasileira e deixa explícito que, de acordo com a constituição, os negros não estavam impedidos de frequentar escolas, a divisão em escola pública e privada. Apresenta, ainda, a formação de professores, o ensino profissionalizante, os espaços culturais direcionados às elites letradas, o ensino secundário e o ensino superior, e a educação feminina.

O quinto capítulo aborda a sociedade do trabalho e os movimentos por uma nova escola, e a partir do final do século XIX e início do XX, as contribuições de Marx e Engels. Menciona a Declaração dos Direitos da Criança e o surgimento de uma visão de infância, como também aborda a escola nova e seus conceitos, modelos didáticos e influências europeias. No sexto e último capítulo, a autora apresenta a República e a educação no Brasil no período de 1889 a 1971, dialogando com a organização escolar nas primeiras décadas republicanas. Em seguida, apresenta a associação brasileira de Educação e as reformas pedagógicas na escola primária e normal nas décadas de 1920 e 1930.

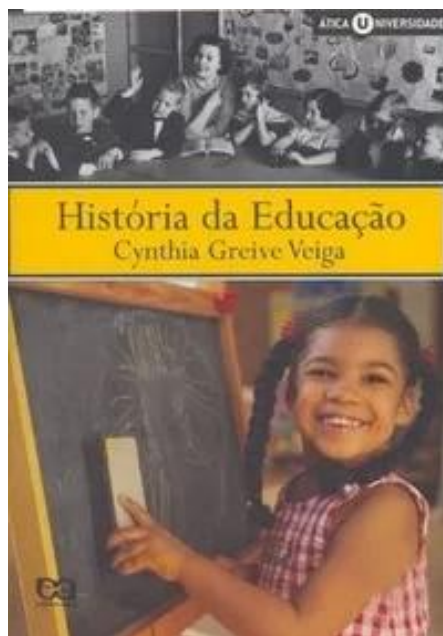
Expõe também as leis orgânicas, a LDB de 1961, os manifestos pela escola pública, leiga e gratuita para todos os cidadãos, e o desenvolvimento de órgãos e estudo de pesquisa. Por fim, apresenta a modalidade de Educação de jovens e adultos e educação popular, e as reformas educacionais no regime militar. O quadro abaixo apresenta a estrutura organizacional do livro.

Quadro 5 - Organização da edição do livro de Veiga, de 2007

Título da Obra	História da Educação
Editora	Ática
Edição/Ano	1ª / 2007
Formato	17x24 cm
Número de páginas	328
Diagramação do Texto	Texto único
Imagens	Nenhuma imagem
Sumário da Obra	Introdução
	6 Capítulos
	Fontes documentais
	Índice onomástico

Fonte: do autor.

Imagem 5 – capa de História da Educação, edição de 2007



Fonte: do autor.

O manual analisado também dá ênfase à história brasileira, apresentando informações importantes de alguns outros países do ocidente, além de enfatizar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular. Embora a autora não tenha separado em capítulo ou sessão especial a temática racial, ela aborda essa questão apenas na Colônia. Suas pesquisas demonstram que crianças negras frequentavam as, ainda poucas, escolas em algumas províncias, mesmo antes da abolição. Tal fato também foi confirmado pelas pesquisas desenvolvidas por Fonseca (2007), Veiga (2004) e Barros (2005).

Na sequência de manuais aqui analisados, está a coletânea organizada pelas professoras Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos, que possui três volumes. Analisaremos cada volume separadamente, visto que cada um trata de um período específico da história da educação brasileira. Trabalhamos com a quinta edição na análise do primeiro volume, cuja apresentação possui perguntas e respostas acerca da história da educação. Na introdução, as autoras relatam que esse volume examina a educação brasileira, no período colonial. E destacam que os livros que compõem a coletânea são experiências de trabalho em desenvolvimento e, assim, inscritas e datadas no tempo.

A primeira organizadora, Maria Stephanou, é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação e também coordena o Grupo de Pesquisa CNPq: História e Memórias da Educação no Brasil – séculos XIX e XX (STEPHANOU; BASTOS, 2011).

A segunda organizadora, Maria Helena Camara Bastos, é doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-doutora pelo *Service d'histoire de l'éducation*, na França. Professora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e pesquisadora do CNPq (STEPHANOU; BASTOS, 2011).

A autora do primeiro capítulo é Eliane Marta Teixeira Lopes que inicia o capítulo narrando a chegada dos Jesuítas, no Brasil, e analisando a percepção que eles atribuíam entre a catequese e a colonização, ressaltando a expansão dos colégios fundados por eles nos séculos XVII e XVIII. No segundo capítulo, a autora Paula Caleffi aborda a educação nos séculos XVI, XVII e XVIII, com ênfase na educação indígena em parte do território do império colonial português. O terceiro capítulo, escrito por Arno Wehling, apresenta a incorporação do Brasil ao mundo moderno, as Reformas Pombalinas, enfatizando a ciência trazida por estudiosos de Coimbra, em Portugal.

O quarto capítulo, do autor António Gomes Ferreira, contempla as inúmeras conjunturas que apresentam crises políticas e sociais, guerras, crises dinásticas, correntes sociais entre outras, além de apresentar ao leitor a cisão de uma sociedade do Antigo Regime que caminha para a modernidade, com ênfase na educação da criança. Já o quinto capítulo, de José Maria de Paiva, aborda a relação entre igreja e educação no Brasil Colonial, analisando as ações da Companhia de Jesus e apontando o quanto a educação era subordinada as normais da igreja.

Em seu sexto capítulo, a obra apresenta os Franciscanos na educação brasileira. O autor Luiz Fernando Conde Sangenis aborda o exclusivismo das atividades missionárias/educacionais da Companhia de Jesus, fundação de colégios, as ações evangelizadoras/educacionais realizadas com os índios, com destaque para o *Ratio Studiorum*. Expõe a importância dos franciscanos, que foram os primeiros missionários a chegarem ao Brasil, e sua relação com a educação brasileira. O sétimo capítulo, de Arno Alvarez Kern, aborda a educação do outro, a ação dos jesuítas sobre os índios que exercia a função de civilizar, educar, pregar e converter os indígenas.

O oitavo capítulo apresenta as ideias pedagógicas no Brasil. O autor, Demerval Saviani, explicita como foi executado o “plano da linguagem” pelos colonizadores desde a

colonização à catequese, além de dividir a educação colonial no Brasil em quatro fases distintas, e periodiza cada uma delas, destacando os principais acontecimentos. O nono capítulo retrata a educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. A autora Maria Beatriz Nizza da Silva, elenca as dificuldades encontradas por essas parcelas da sociedade para serem alfabetizadas, desde altos custos até o que deveria ser ensinado às mulheres e crianças. A autora menciona uma função das escravas: a de levar comida.

No décimo capítulo, a autora Ruth M. Chittó Gauer aborda o pensamento iluminista português e a influência na formação intelectual brasileira, trazendo à luz alguns pensamentos dos reformistas que conduziram as transformações do ensino universitário em Portugal, elencando as bases do pensamento científico aplicado na Reforma Pombalina. O décimo primeiro capítulo é uma continuação do anterior, de autoria de Carla Boto. Ela aborda a relação do Iluminismo com a educação em Portugal, dos séculos XVIII ao XIX. Exibe, também, os saberes escolares, recomendados e veiculados mediante as obras didáticas, os discursos sobre a universalização da escola e o próprio imaginário teórico.

No penúltimo capítulo, de Tereza Fachada Levy Cardoso, que aborda as aulas régias no Brasil, o ponto de partida é o dismantelamento da educação religiosa jesuítica, no Brasil e a instituição das Aulas Régias. Ela explicita o que eram essas aulas, como foram implementadas e como funcionavam. O último capítulo dialoga com nosso objeto de pesquisa, o negro. De autoria de Mário Maestri, aborda disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. O negro é apresentado como ser inferior, desprovido de habilidades intelectuais, colocado em uma situação de total subalternidade. Segundo Fonseca (2016), o autor “coloca no centro da análise a figura dos escravos, concebendo a educação apenas do ponto de vista de um processo de subalternização que tinha como finalidade o adestramento dos cativos” (FONSECA, 2016, p. 43). O autor em nenhum momento exhibe uma ação pedagógica à qual o negro foi exposto, pelo contrário, se apoia em um historiador, Gilberto Freyre, para endossar suas palavras.

Sobre Gilberto Freyre é necessário trazer as palavras de Abdias Nascimento:

Freyre cunha eufemismo raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo *morenidade*, não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente, quanto espiritualmente, através do malicioso processo do embranquecer a pele negra e a cultura do negro. É curioso notar que tal sofisticada espécie de racismo é uma perversão tão intrínseca ao Brasil a

ponto de se tornar uma qualidade, diríamos, natural, do “branco” brasileiro (NASCIMENTO, 2016, p. 50, grifos do autor).

O que podemos perceber analisando esse manual é que fazemos parte de uma tradição que sempre procurou importar todas as ideias e metodologias de ensino. As inovações não fazem parte do nosso cotidiano, ou não faziam. Se questionar e indagar sobre os currículos e materiais didáticos pedagógicos fazem parte do nosso ser docente, que precisa estar atento à diversidade de culturas, valores, saberes e identidades que formam os nossos sujeitos discentes (ARROYO, 2010).

Pertencemos a uma tradição que sempre buscou fora inspirações para as inovações educativas. Buscamos inspirações em novas teorias e tendências. Desta vez a motivação vem de dentro da relação educativa, dos seus sujeitos mestres e educandos. Vem de quem somos, como nos identificamos e na diversidade de gênero, raças, etnias. Os desafios para reconstruir as escolas, os currículos e a docência podem vir de assumir a riqueza da diversidade de culturas, valores, saberes, e identidades dos sujeitos da ação educativa. Essa é a inspiração da pedagogia multirracial popular. Esse quadro desperta otimismo e traz interrogações que exigem respostas do sistema escolar, dos pesquisadores, dos intelectuais e dos educadores (ARROYO, 2010, p. 112).

O manual analisado é muito importante para a história da educação, pois auxilia professores e pesquisadores a planejarem e conduzirem suas aulas e pesquisas. Entretanto, há lacunas acerca da história do negro e dos afrodescendentes. A questão racial é mencionada em um capítulo, o último, e não há nenhuma informação acerca do engajamento da população negra para o acesso efetivo à educação. A questão indígena e da mulher também é abordada em vários períodos. Todavia, tem a mesma abordagem de subalternidade destinada ao negro.

Quadro 6 - Organização da edição do livro volume I de Stephanou e Bastos, de 2005

Título da Obra	História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII
Editora	Vozes
Edição/Ano	2005
Formato	16x23 cm
Número de páginas	215
Diagramação do Texto	Texto único
Imagens	5 imagens
Sumário da Obra	Apresentação

tipo de instrução sistemática, seu caráter caritativo contava com a falta de objetivos educacionais e profissionalizantes. A autora relata que essas casas possuíam escravos e descreve os seus comportamentos e funções dentro desse espaço, assim como dos africanos livres que trabalhavam nos seminários. O quarto capítulo apresenta a educação infantil no século XIX, de Moysés Kuhlmann Jr., abordando o regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, de 1854. Ele aborda as origens das creches e como elas se instalaram no Brasil e a partir de que idade as crianças teriam direito de frequentá-las.

Um momento importante relatado pelo autor é a Lei do Ventre Livre, que libertou crianças negras da escravidão, todavia esse fato não é explorado pelo autor. Ele menciona o fato, a dificuldade do governo de acolher essas crianças negras e apenas continua seu texto sem nos dizer qual o destino dessas crianças negras. O quinto capítulo, refere-se ao ensino secundário no século XIX, a instrução voltada para as elites. A autora, Ariclê Vechia, mostra que desde os jesuítas havia um sistema de ensino voltado para a elite brasileira com aulas de Gramática, Grego, Filosofia, Retórica, entre outras. Também relata como esse ensino aconteceu, quais mudanças ocorreram quando foram implementadas as reformas pombalinas, com ênfase na criação do Colégio Pedro II (1837) na então sede da Corte, no município do Rio de Janeiro.

No sexto capítulo, Maria Cristina Gomes Machado apresenta o decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa sobre a criação de uma escola para o povo no Brasil do século XIX. Demonstrando que tipo de escola o Brasil estava almejando, o autor também relata a dificuldade para a criança negra frequentar as escolas. Em apenas um parágrafo, a autora relata a dificuldade que os senhores teriam para oferecer educação aos filhos dos escravos, também chamados de ingênuos, que ficavam sob sua responsabilidade. E segue relatando diversos pontos do projeto Rui Barbosa que apresenta mudanças, na oferta, na organização e em outros aspectos que abarcaram desde o ensino primário ao ensino superior.

O sétimo capítulo, de Heloisa de Oliveira Santos Villela, trata do artesanato à profissão: aponta os aspectos responsáveis pela institucionalização da formação docente, no século XIX, que passa do modelo artesanal para o modelo profissional, exigindo um maior conteúdo acadêmico e domínio de métodos específicos. O ponto de partida da autora é o modelo profissional que foi instituído na Escola Normal de Niterói. Ela analisa como se deu a transição e os grupos que seriam afetados e de qual maneira. A autora não deixa escapar a situação dos negros a partir da Lei do Ventre Livre, entretanto, o faz em um parágrafo, muito superficialmente e sem detalhes dessa parcela da população. E segue

relatando como se deu a profissionalização e os seus limites.

Em seu oitavo capítulo, uma das organizadoras, Maria Helena Camara Bastos, apresenta a educação a partir dos eventos que conseguiram fortalecê-la. Ela destaca as conferências pedagógicas, populares, públicas e literárias, que tiveram papel fundamental para a construção de uma educação de qualidade, concluindo seu capítulo relatando a criação do Inep e sua importância para a educação do país.

O nono capítulo, de Anaete Regina Schelbauer expõe o método Intuitivo e Lições de coisas no Brasil do século XIX. Buscou identificar os primeiros vestígios, a forma e a propagação desse novo saber pedagógico, mostrando que diversos agentes estavam envolvidos, brasileiros e estrangeiros. Ela apresenta as ações do método na capital do Império e na Província de São Paulo. O penúltimo capítulo, de Lúcio Kreutz, apresenta a contribuição dos imigrantes para a educação, as escolas: alemãs, italianas, polonesas e japonesas, onde essas escolas se situaram e a relação delas com as igrejas cristãs, sua caracterização e o seu término.

O último capítulo exhibe a relação entre a educação e o positivismo no Brasil. Elomar Tambara apresenta os principais autores dessa forma de pensar, dos quais destacamos aqui Augusto Comte (1798-1857). O autor relata o processo de consolidação do positivismo, no Brasil, bem como a interferência e relação da mulher na sociedade para compor essa concepção. A presença do positivismo nas escolas e sua ligação nas reformas de ensino e a visão positivista na organização escolar no final do Império fazem parte desse capítulo que encerra o volume.

A análise que realizamos desse volume é que apareceram muito mais autores que se indagam acerca da situação da população negra. Porém, não conseguem e/ou não querem se debruçar sobre a questão, a fim de expor a situação que essa parcela da sociedade viveu. São destaques nesse volume diversos agentes, os índios, os imigrantes, as mulheres, entretanto, não conseguimos visualizar o negro. Um processo no qual, segundo Gomes (2010), os negros e negras estavam visíveis, atuaram de inúmeras maneiras na busca pela digna inserção nessa sociedade, destacando-se: as diversas formas de resistência durante o regime escravagista, as organizações negras antes, durante e depois da abolição da escravatura, a busca incansável do povo negro por um lugar social e político.

Quadro 7 - Organização da edição do livro volume II de Stephanou e Bastos, de 2005

Título da Obra	História e Memórias da Educação no
----------------	------------------------------------

	Brasil. Vol. II – Século XIX
Editora	Vozes
Edição/Ano	2005
Formato	16x23 cm
Número de páginas	182
Diagramação do Texto	Texto único
Imagens	10 imagens
Sumário da Obra	Apresentação
	11 Capítulos

Fonte: do autor.

Imagem 7 – capa de História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II – Século XIX (2005)



Fonte: do autor.

O terceiro volume da coletânea tem a mesma apresentação e a mesma introdução, portanto, seguiremos a análise a partir do primeiro capítulo do segundo volume. Sob a autoria de Carlos Roberto Jamil Cury, o capítulo aborda a educação nas constituições brasileiras, desde a Constituição de 1824, suas alterações e decretos, até a Constituição de 1988 onde diz que “todos tem direito a educação”.

O professor Demerval Saviani é responsável pelo segundo capítulo, que trata da política educacional no Brasil o autor aborda as políticas implementadas desde 1834, ressaltando seus pontos importantes até a LDB 9.394/96. No terceiro capítulo a autora Flávia Werle aborda a criação do Ministério da Educação e as articulações nos níveis federal, estadual e municipal.

O quarto capítulo apresenta uma discussão entre a educação pública e a privada, no século XX, de autoria de Ester Buffa, o capítulo mostra as publicações e leis acerca dessas duas categorias. O quinto capítulo refere-se aos grupos escolares no Brasil, Marcus Levy Albino Bencostta aborda os modelos de escolas primárias no início da república e as alterações que os dirigentes pretendiam realizar.

No sexto capítulo, Noberto Dallabrida aborda a intervenção da igreja católica no ensino, desde escolas paroquiais até a criação das universidades católicas. O sétimo capítulo, de Sílvio Gallo e José Damiro de Moraes, apresenta a educação libertária na Primeira República, mostrando a educação integral, o anarquismo e a educação e as escolas modernas. No oitavo capítulo, a autora Marcia de Paula Gregorio Razzini mostra a chegada e produção dos livros no Brasil, aponta as principais editoras de livros didáticos e sua expansão, e também aborda a escolarização da leitura.

No nono capítulo, a autora Eliane Peres, aborda alguns elementos para entendermos a Escola Nova no Brasil, apoiando-se na visão de Adolphe Ferrière (1879-1960). O décimo capítulo de Carlos Monarcha apresenta o título “O Triunfo da Razão Psicotécnica: medida Humana e Equidade Social”, abordando os tempos de incertezas, as vozes dissonantes dentro da educação, além de apresentar uma crítica da razão psicotécnica.

O décimo primeiro capítulo, de Maria Stephanou, elenca os discursos médicos e a educação sanitária com a escola brasileira, a relação entre medicina e educação, e também a relação da escola com ações educativas da medicina. No décimo segundo capítulo, Marcos Cezar de Freitas apresenta os dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos apontando a escola como plataforma política dos republicanos. Mostra como surgiu o Manifesto dos pioneiros da educação nova abordando seu conteúdo e discussões.

No décimo terceiro capítulo, Moysés Kuhlmann Jr. mostra como se organizou a educação infantil no século XX, quais as faixas etárias foram atendidas e as legislações que vigoraram. O décimo quarto capítulo de Cynthia Pereira de Souza aborda a transformação da criança-aluno em números, como forma de quantificar, de medir a economia e assim começar a levantar as estatísticas escolares.

O décimo quinto capítulo aborda o ensino industrial. Segundo a autora Maria Alice Rosa Ribeiro, poucos trabalhos relatam a história da escolarização do operário brasileiro. A autora aponta as diversas vertentes da indústria brasileira e sua relação com a educação. No décimo sexto capítulo, Marise Nogueira Ramos trata da organização do ensino médio, abordando a primeira LDB, o ensino técnico e a reforma curricular nos dois níveis de ensino.

No décimo sétimo capítulo, Paolo Nosella, aponta questões entre a educação e o mundo do trabalho, trazendo elementos da sociedade pós-industrial e virtual, analisando suas analogias. O décimo oitavo capítulo de Leôncio Soares e Ana Maria de Oliveira Galvão aborda a história da alfabetização de adultos no Brasil desde o processo de colonização, passando pelo período imperial e pela república. A autora ainda aborda como aconteceu essa modalidade educacional durante a ditadura militar e, por fim, na Nova República.

O décimo nono capítulo, de autoria de Dóris Bittencourt Almeida, apresenta a educação rural como processo civilizador. Segundo a autora, a história da educação rural sofre uma urbanização e modernização em busca de melhorias. O vigésimo capítulo trata do ensino superior no Brasil. A autora, Marília Costa Morosini, aborda como se deu a constituição dos cursos superiores desde a Colônia, com os primeiros Centros de Ensino Superior até a Universidade, passando pela sua modernização e também a internacionalização, no século XXI.

O vigésimo primeiro capítulo, de Beatriz Daudt Fischer, apresenta como a professora do primário era abordada pelos impressos pedagógicos (1950-1970). Segundo a autora, a classe era constituída basicamente de moças da classe média. No vigésimo segundo capítulo, a autora Paula Perin Vicentini apresenta a organização da profissão docente através dos sindicatos e movimentos, nas capitais: Rio de Janeiro e São Paulo.

No vigésimo terceiro capítulo, Maria Teresa Santos Cunha aborda a cultura escolar em álbuns de poesias e recordações e o seus significados afetivos. Também refletiu acerca dos sonetos e poemas na educação. O vigésimo quarto capítulo, de Ana Chrystina Venancio Mignot, apresenta uma análise acerca do Caderno de Coleção Cívica, que começaram a ser comercializados por artesãos, artistas professores e estudantes na cidade do Rio de Janeiro.

No vigésimo quinto capítulo, o autor Décio Gatti Jr. aborda a história do livro didático entre as políticas de Estado e as práticas escolares, ressaltando a centralidade do livro didático nas práticas escolares e também a questão da diversidade regional encontrada nos livros. O vigésimo sexto capítulo, de Maria Aparecida Bergamaschi, apresenta a educação escolar indígena, apontando as leis específicas e o ensino diferenciado, faz uma breve retrospectiva das primeiras escolas indígenas e aponta suas conquistas recentes.

O último capítulo, de autoria das organizadoras, expõe a história, memória e história da educação com uma ênfase nas produções para o campo de história da educação. Apontam, também, a História da Educação como uma disciplina de formação e também a

constituição de um campo de pesquisa.

O que podemos destacar analisando esse manual é a total ausência de questões que envolvam o negro com a educação, dentre inúmeros assuntos elencados: mulheres, indígenas, operários, entre outros, a única classe que ficou sem ser abordada foi a negra. No que se refere à população negra e as mudanças que se espera da historiografia, Fonseca (2007), nos diz que:

Essa transformação que vem caracterizando a historiografia mais recente ainda não foi absorvida pela história da educação que, apesar de ter modificado significativamente seus padrões de análise, continua a conviver com uma visão tradicionalmente construída sobre a população negra. Isso pode ser constatado a partir da forma como a história da educação tratou a relação entre os negros e a escola, que, em geral, é concebida como um espaço onde a presença deles é considerada praticamente nula, ou algo esporádico e casual (FONSECA, 2007, p. 15).

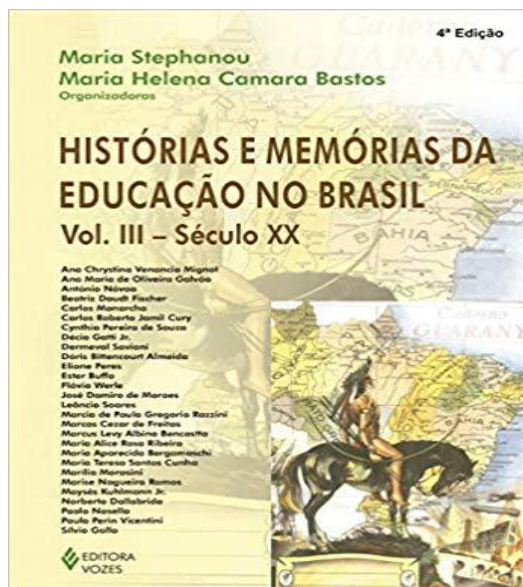
Podemos afirmar, a partir desse manual, que esse padrão de tratamento continua fazendo parte dos textos e, na constituição dos manuais, um comportamento que precisa ser extirpado, haja vista as comprovações em pesquisas de que o negro tem uma relação com a educação brasileira.

Quadro 8 - Organização da edição do livro volume III de Stephanou e Bastos, de 2011

Título da Obra	História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX
Editora	Vozes
Edição/Ano	4ª/2011
Formato	16x23 cm
Número de páginas	435
Diagramação do Texto	Texto único
Imagens	40 imagens
Sumário da Obra	Apresentação 27 Capítulos

Fonte: do autor.

Imagem 8 - capa de História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX (2011)



Fonte: do autor.

Podemos constatar, por meio da análise feita sobre esses manuais, que o campo da História da Educação veio se estruturando, mas ainda sem grandes avanços na abordagem da temática de História e Cultura da África e Afro-brasileira. A questão racial encontra-se ausente em quatro dos manuais: o de Maria Lucia Arruda Aranha (1996), o de Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), e Paulo Ghiraldelli Jr. (2006). Na obra de Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003), a abordagem é incipiente contendo apenas um subtítulo com um parágrafo acerca do movimento negro, contudo esse apontamento é algo muito relevante quando comparado aos manuais citados anteriormente.

Os manuais de Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.) (2005) abrigam um capítulo acerca da temática que reforça a imagem do negro como um sujeito sem direitos, à margem da sociedade brasileira, sem anseios e expectativas para uma melhor qualidade de vida. Por fim, no manual, da professora Cynthia Greive Veiga (2007), aborda com maior riqueza de informações a história dos negros e dos afrodescendentes, trazendo informações que desmistificam o percurso escolar e instrutivo da população negra, entretanto o assunto é apresentado com superficialidade de detalhes e reflexões.

Embora sejam livros bem constituídos que, em muitos aspectos, contribuíram fortemente para as pesquisas na história da educação e para a formação de professores nos cursos de licenciaturas, deixam de lado a apropriação dos saberes, já produzidos, acerca dessa temática, seja nas universidades, seja pela sociedade civil organizada, no que se refere a contribuições da cultura afro-brasileira para a educação.

4 TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS À HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS

Este tópico apresenta dados de uma parte das produções acerca da história da educação dos negros em dois meios de produção, um é o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1995-2012, visto que os manuais analisados são publicados a partir de 1996. A CAPES⁴⁸ foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. A CAPES ainda desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Pretendemos, a partir dos dados que serão apresentados neste capítulo, apontar possíveis fatores que talvez possam ter colaborado para uma ausência da história dos negros nos manuais didáticos de história da educação, apresentados anteriormente. A pesquisa procurou apresentar a existência de pesquisas e trabalhos relevantes na área, levando em consideração as produções posteriores à LDB 9.394/96 e à Lei 10.639/03, demonstrando assim as pesquisas que articulam com a temática desse estudo. Dessa forma, o capítulo apresenta as pesquisas realizadas e publicadas pelos programas de pós-graduação das universidades brasileiras e também da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE).

É preciso demonstrar que existem fases distintas no desenvolvimento de pesquisas sobre o negro e a educação brasileira, segundo as professoras Rosângela Maria de Nazaré Barbosa Silva e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2011), sendo que no início prevalecia nos textos o pensamento racista, em que as diferenças sociais e biológicas eram abordadas sem maiores constrangimentos.

Nos anos de 1930, com as contribuições das obras de Gilberto Freyre, atribuiu-se certo valor positivo à matriz africana na cultura brasileira, conservando-a na ideia de um povo miscigenado e no mito da democracia racial. Entretanto, nos anos de 1970, os autores

⁴⁸ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. <<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em: 05 fev. 2019.

afirmam que aconteceu uma contestação ao mito da democracia racial, considerando que as pesquisas sociológicas de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva examinavam as desigualdades brasileiras a partir da categoria racial, mas, tardiamente, dez anos depois, em 1980, as pesquisas confirmam o “[...] reconhecimento da existência do racismo pelo estado brasileiro e por uma postura nacionalista e culturalista” (SILVA;COELHO, 2011, p. 5-6).

Essa mudança, desencadeada no início dos anos de 1980, com a entrada da categoria racial nas pesquisas educacionais, e consolidado nos anos de 1990, teve crescimento substancial nos primeiros anos do século XXI (como demonstram os quadros abaixo), apontando a crítica ao racismo e demonstrando a ligação do negro com a educação como importantes temas para a educação brasileira.

O quadro a seguir apresenta as pesquisas relacionadas à temática racial desenvolvidas nas instituições de ensino superior brasileiras que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) avaliados pela CAPES.

Quadro 9 - demonstrativo das pesquisas registradas na CAPES

Autor	Ano/Instituição	Título	Nível de pesquisa ⁴⁹
Eliane Teresinha Peres	1995/UFRS	“Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915”.	D
Marinel P. Abbade	1995/USP	“Uma Trajetória Singular - A Instituição Sagrada Família e a Educação de Meninas e Moças”.	D
Selma dos Santos Rofino	1996/PUC-SP	“Memórias em exclusão: ser professor negro na cidade de São Paulo, 1950-1990”.	D
Jaci M. de Menezes	1997/Universidade Católica de Córdoba.	“Igualdade e liberdade, pluralismo e cidadania: o acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia”.	T
Adriana Maria P. da Silva	1999/UFF	“Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte”.	D
Lídia Nunes Cunha	1999/UFPE	“Educação, modernização e afrodescendentes: 1920-1936 (Estado do Pernambuco)”.	D
Jose Antônio dos Santos	2000/UFF	“Raiou A Alvorada: intelectuais negros e imprensa, Pelotas, 1907-1957”.	D
Marcus Vinícius Fonseca	2000/UFGM	“Concepções e Práticas em relação à Educação dos Negros no Processo de Abolição do Trabalho Escravo no Brasil (1867-1889)”.	D

⁴⁹ No quadro, usamos D para as dissertações e T para as teses.

Gláucia Romualdo dos Santos	2001/UFMG	“Mulher não branca e magistério primário: uma versão em preto e branco da professorinha de azul e branco”.	D
José G. Pereira	2001/UNICAMP	“Os negros e a construção da sua cidadania: estudo do Colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor (1896 a 1915)”.	D
Sharyse Piroupo do Amaral	2001/UNICAMP	"Uma nação por fazer: escravos, mulheres, e educação nos romances de Joaquim Manuel de Macedo".	D
Maria Solange Pereira Ribeiro	2001/USP	“O Romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo”.	T
Ana Palmira B. Casimiro	2002/UFBA	“Economia Cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial”.	T
Tereza Josefa Cruz dos Santos	2002/UFMT	“Trajetórias de professores universitários negros em Mato Grosso”.	D
Acildo Leite da Silva	2002/UFMT	“Uma pedagogia da oralidade: os caminhos da voz em Vila Bela”.	D
Surya A. P. de Barros	2002/USP	“‘Negrinhos que por ahi andão’: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)”.	D
Ivonete Costa Vila	2005/UFMT	“A Escolarização, a educação política e a consciência racial de velhos trabalhadores negros que vivem em Rondonópolis – MT”.	D
Adlene S. Arantes	2005/UFPE	“O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889)”.	D
Fabiana C. da Silva	2005/UFPE	“Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares (Pernambuco 1950-1970)”.	D
Fátima Aparecida Silva	2005/UNISO	“Escola, movimento negro e memória: o 13 de maio em Sorocaba – 1930”.	D
Fábio Pinto G. dos REIS	2005/USF	“Cidadania e Educação nos projetos de educação do negro na sociedade brasileira: século XIX e início do XX”.	D
Aldaires S. França	2006/UFES	“Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo”.	D
Miguel Luiz da Conceição	2007/UFBA	“O aprendizado da liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista”.	D
Meirevandra S. Figueiroa	2007/UFES	“Matéria livre... espírito livre para pensar: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881- 1884)”.	D
Fernanda F. Rocha	2007/UFMG	“Cultura e educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)”.	D
Kelly Lislie Julio	2007/UFMG	“Práticas educativas e sociabilidade: Mulheres forras em São João Del-Rei e em São José Del-Rei (1808-1840)”.	D
Nelly Monteiro Santos Silva	2007/UFES	“PATER INCERTUS, MATER CERTA: as práticas de assoldamento em Estância e sua contribuição para a História da Educação da Infância em Sergipe (1865-1895)”.	D

Pedro de S. Santos	2007/USF	“Cidadania e educação dos negros através da imprensa negra em São Paulo (1915- 1937)”.	D
Marcus Vinícius Fonseca	2007/USP	“Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX”.	T
Fátima Aparecida Silva	2008/UFCE	“A Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um dos seus fundadores: José Vicente Rodrigues Lima, década de 1930”.	T
Acildo Leite da Silva	2008/UFF	“A civilização pelas águas e a gente de cor: urbanidade e relações educativas na vila-capital da Capitania de Mato Grosso (1752- 1835)”.	T
Itacir Marques da Luz	2008/UFPB	“Compassos Letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife”.	D
Mariléia dos S. Cruz	2008/UNESP/A raraquara	“Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatório na sociedade escravista do Maranhão no século XIX”.	T
Claudia M. da R. Ramos	2008/UNICAMP	“A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871)”.	D
Fábio Eduardo Cressoni	2008/UNIMEP	“Educação de escravos africanos: uma leitura de Vieira”.	D
Ricardo Alexandre Cruz	2009/PUC-SP	“Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX”.	D
Paulo Divino R. da Cruz	2009/UFMT	“A influência do racismo na educação mato-grossense na transição do século XIX ao XX”.	D
Maricilda do Nascimento Farias	2009/UFMT	“Representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República”.	D
Marcelo Mac cord	2009/UNICAMP	“Andaimos, Casacas, Tojolos e Livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880”.	T
Samantha L. Corrêa	2009/UNICAMP	“Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do império para República (1868-1919)”.	D
Arlete dos Santos Oliveira	2009/USP	“Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo”.	D
Carlos Eduardo Dias Machado	2009/USP	“População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930”.	D
Graciene Daniela Sebrão	2010/UDESC	“Presença/ausência de africanos e afrodescendentes no processo de escolarização em Desterro - Santa Catarina (1870-1888)”.	D
William R. Soares Lucindo	2010/UDESC	“Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931)”.	D
Paulo Sérgio Dutra	2010/UFMT	“Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio a palavra”.	D

Fábio P. G. dos Reis	2010/USP	“Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)”.	T
José Antônio dos Santos	2011/PUC-RS	“Prisioneiros da história. Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional”.	T
Monica Luise Santos	2011/UFAL	“A escolarização de Negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)”.	D
Fernanda Lopes Rodrigues	2011/UFMA	“A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na escola normal pública em São Luís (1930-1945)”.	D
Solange Maria Silva	2011/UFMG	“Estratégias e Práticas educativas dos negros na comarca do Rio das Velhas, século XVIII”.	D
Rafael dos Santos Dias Nunes	2012/PUC-SP	“A formação e educação do negro pelo Teatro Experimental do Negro (TEN): um estudo a partir das páginas de jornal ‘Quilombo’ (1948-1950)”.	D
Amanda Melissa Bariano de Oliveira	2012/UEM	“Educação e religião no Brasil do Século XVII: Pedro Antônio Vieira e a escravidão”.	D

Fonte: Livro “O Estado da arte da pesquisa em História da Educação da população Negra no Brasil”, 2015.

Podemos perceber, no quadro acima apresentado, uma concentração substancial da produção nas instituições da região sudeste, coincidindo com a mesma região onde os autores dos manuais analisados estão situados. Sendo assim, podemos inferir que a questão geográfica não seria agravante para o adensamento da temática nos manuais. Outro fator relevante na análise é a questão temporal, visto que a primeira tese defendida foi em 1997, um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, marco temporal dessa pesquisa. Percebemos que, desde então, a temática se faz presente no interior das instituições de ensino superior. Entretanto, precisamos ressaltar que a obrigatoriedade da temática aparece com a lei 10.639 em 2003. Dessa forma, alguns manuais produzidos anteriormente não estão abarcados pela lei, são eles: o de Aranha (1996) e Lopes e Galvão (2001). Os manuais de Hilsdorf (2003), Ghiraldelli (2006) e Stephanou e Bastos (2005) são posteriores à lei, demonstrando um descompasso dos autores no adensamento da temática em seus manuais.

O quadro apresentado deixa muito explícito que a temática já era discutida no final do século XX e ganhou mais destaque com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos Afro-brasileiros no currículo e, que, mesmo com a obrigatoriedade esta temática não aparece com robustez nos manuais analisados.

4.1 A REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (RBHE) E A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS

O meio de produção analisado neste tópico é a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), criada em 2001. A revista foi escolhida pelo pioneirismo em abordar as questões étnico-raciais no dossiê, em 2002. Esse importante periódico adota a publicação contínua de artigos inéditos resultantes de pesquisas, que abordam temas associados à história e à historiografia da educação. A revista possui os objetivos de ampla circulação do conhecimento e o estímulo da discussão em torno dos variados problemas que atravessam o campo de pesquisa e ensino da História da Educação. A revista publica, também, documentos, resenhas, notas de leitura e entrevistas com personalidades de destaque nacional e internacional.

O quadro a seguir traz informações acerca das publicações relacionadas à temática da pesquisa, apresentando volume, número, ano, título e autor, de cada publicação, para que possamos visualizar a emergência do tema na Revista Brasileira de História da Educação.

Quadro 10 - A temática Racial na Revista Brasileira de História da Educação (2002 - 2012)

Autor	Título	Volume	Número	Ano
Eliane Peres	Sobre o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais.	2	2	2002
Maria Cristina Cortez Wissenbah	Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira.	2	2	2002
Marcus Vinícius Fonseca	Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica.	2	2	2002
Adriana Maria Paulo da Silva	A escola de Pretexto dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.	2	2	2002
Surya Aaronovich Pombo de Barros	Coroa de glória, lágrimas de sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823.	3	2	2003
Surya Aaronovich Pombo de Barros	A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.	5	1	2005

Cynthia Greive Veiga	A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX.	6	1	2006
Marcus Vinícius Fonseca	A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira.	7	2	2007
Regina Cândida Ellero Gualtieri	Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX.	9	2	2009
Mariléia dos Santos Cruz	Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização na província do Maranhão no século XIX.	9	3	2009
Adlene Silva Arantes	Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889).	9	3	2009
Marcus Vinícius Fonseca	Perfil dos domicílios e grupos familiares com crianças nas escolas de Minas Gerais do século XIX.	10	3	2010
Mauro Castilho Gonçalves	Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945.	11	1	2011

Fonte: site da Revista Brasileira de História da Educação. Acesso em: 02 fev. 2019.

Podemos perceber no quadro acima uma concentração de produções no ano de 2002, ano este em que a revista publicou um dossiê intitulado *Negros e a Educação*. São quatro artigos que dialogam diretamente com a questão educacional e a população negra. Nos anos seguintes, percebemos uma diminuição nas publicações. Entretanto, a revista manteve uma periodicidade nas edições acerca da temática e apenas nos anos de 2004 e 2008 não tiveram em nenhum dos seus volumes publicações relacionadas à temática.

Dois destaques a serem enfatizados por nós são: a autora Cynthia Greive Veiga publicou um artigo no ano de 2006, um ano antes da publicação do seu manual que foi analisado por nós. O segundo é que dois autores aparecem em mais de uma publicação no decorrer dos anos, são eles: Marcus Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros, que nos fornecem importantes e relevantes referências para essa pesquisa.

A análise do quadro aponta ainda uma emergência da temática na Revista Brasileira de História da Educação um ano antes da promulgação da lei 10.639/03, o que comprova a importância do tema para a comunidade acadêmica de História da Educação, e ainda aponta a temática como importante objeto de pesquisa. Um destaque na pesquisa é que a autora, Cynthia Greive Veiga, publicou em 2005 um artigo relacionado à temática, entretanto, como já apresentamos, em seu manual a autora faz uma discussão superficial acerca disso.

Vale ressaltar também a presença, em mais de uma publicação, dos autores Marcus Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros, dois autores cujas produções estiveram comprometidos em dar visibilidade à História e da Educação dos negros no Brasil. No âmbito da pesquisa realizada por Barros (2015), que examinou revistas, livros, eventos e nas teses e dissertações desenvolvidas na temática Relações Raciais e Educação, a autora resalta que ainda existe muito trabalho a ser realizado para demonstrar a busca da população negra pela instrução em todo país, bem como a discussão da importância da educação para esse segmento da sociedade, trazendo para o centro as discussões raciais essenciais para expor a escola brasileira atual.

O estado da arte nunca é um trabalho definitivo, é sempre transitório e inconcluso. O levantamento aqui apresentado carrega esta marca. Ainda assim, as pesquisas encontradas nas revistas, livros, eventos e nas teses e dissertações defendidas em nosso país nas últimas duas décadas apontam para a busca por instrução por parte da população negra em diversas províncias e estados, assim como os debates realizados entre pessoas de diversas camadas da sociedade, de gêneros diversos, sobre a importância dessa educação. Os trabalhos indicam que esse movimento acompanhou o processo de institucionalização da escola primária no Brasil e que o debate sobre relações raciais é fundamental para explicar a escola brasileira hoje (BARROS, 2015, p. 23).

Já nas palavras da professora Mariléia dos Santos Cruz (2005), no que tange ao campo da historiografia educacional brasileira, os trabalhos trazem algumas limitações como termos utilizados, os períodos, o enfoque dado à temática e à ausência da pluralidade existente na população brasileira, que ajuda na formação cultural da população.

Os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados no campo da história da educação, indicam que esses trabalhos têm apresentado algumas limitações, tais como: termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (CRUZ, 2005, p. 22).

As diversas lacunas e ausências nos fontes (nos manuais) acerca da questão racial e da população negra são reproduzidas com escassez de fontes preservadas, sendo que os grupos sociais e étnicos, cujas fontes permanecem conservadas, reúnem uma gama muito maior de elementos acessíveis para dar visibilidade à sua história, ao contrário daquelas fontes que não foram preservadas ou sofreram distorções ao longo do tempo, sendo “a problemática de carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas

fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (CRUZ, 2005, p. 23).

4.2 CONCLUSÃO DAS ANÁLISES

Analisando as fontes acima apresentadas, observamos que a produção dos manuais de história da educação reforçaram a ausência da história da população negra, visto que as pesquisas que abordam a temática estavam sendo produzidas. Não podemos deixar de explicitar uma possível falta de circulação das produções. Entretanto, elas existiam/existe e faziam/fazem parte dos estudos de muitos pesquisadores. Problematizando o contexto mais amplo do pensamento brasileiro e neste o papel desempenhado, por alguns fatores como o mito da democracia racial na produção dessa ausência como o principal elemento dessa análise. O mito da democracia racial, segundo Joel Rufino dos Santos (1985), é responsável, talvez, por estabelecer tal ausência:

Na ótica da democracia racial, o real apareceria, desde logo, invertido: a discriminação e a resistência não eram regra, mas a exceção. Sobrava, por outro lado, matéria-prima à disposição dos construtores do mito: não havia notícias de conflitos raciais à americana, em nosso país; tínhamos, em todos os campos, uma comprida lista de pretos e mestiços notáveis, comprovando a tolerância [...]. Manipulando-a, a inteligência brasileira articulou as peças fundamentais do mito: **1º) nossas relações de raça são harmoniosas; 2º) a miscigenação é nosso aporte específico à civilização planetária; 3º) o atraso social dos negros, responsável por ficções tóxicas, se deve, exclusivamente, ao seu passado escravista.** O pensamento conservador, mas também o liberal e o socialista deduziram deste teorema os corolários de ampla circulação ainda hoje: a pobreza desconhece o racismo; o sincretismo é o estágio superior das misturas de raças e culturas; o desenvolvimento capitalista equaliza o fator raça etc. (SANTOS, 1985, p. 288, grifos do autor).

Essa ausência, segundo Barros (2015), ainda pode ser explicada pelas pesquisas insuficientes (no caso de Aranha) ou pela pouca circulação das pesquisas existentes (no caso de Lopes e Galvão, e também da Hilsdorf), e talvez nos ajude a compreender tais produções. Outra possibilidade de interpretação para entendermos a ausência da discussão sobre a população negra nesses trabalhos seria analisar os vieses marxista, republicano e iluminista que possam ter orientado esses autores, ocasionando a ausência ou o não aprofundamento das discussões acerca das relações raciais.

Levando em consideração toda luta da população negra para romper com essa invisibilidade e trazer à lume esses sujeitos, alguns pesquisadores na história da educação

têm se esforçado e apresentado diversos trabalhos, especialmente no início da primeira década do século XXI (com o Dossiê: Negros e a Educação, produzido pela Revista Brasileira de História da Educação em 2002), podemos observar um interesse crescente por parte de um grupo de pesquisadores em história da educação, com relação ao estudo das “[...] relações raciais entre negros e brancos no Brasil e a escola” (BARROS, 2011, p. 01).

[...] não pode ser entendida apenas como algo que se encontra dentro do universo das possíveis escolhas, de como conduzir uma investigação, tampouco como algo que se limite a exprimir a visão de mundo daquele que empreende uma pesquisa, [...] a categoria raça, e dentro dela os negros, é elemento-chave no processo de constituição da sociedade brasileira e guarda um nível estreito de relação com os processos educacionais. Essa relação precisa ser problematizada pelas pesquisas e, em boa medida, ser enfrentada pela historiografia educacional. Essa é uma condição para que seu processo de renovação possa convergir com avanços em direção a novas narrativas e à superação de uma tradição que ainda imprime marcas na sua maneira de descrever a educação e a sociedade brasileira (FONSECA, 2007, p. 46).

Nessa mudança crucial para o campo da História da Educação, o acolhimento de outros sujeitos de outros interesses e problemas aumentou consideravelmente o conceito de fontes, reconfigurou suas fronteiras delimitando novos critérios de caráter científico e promoveu deslocamentos nas fronteiras históricas tradicionalmente consideradas. Por esse motivo, as pesquisas nesse campo passaram a requerer análises e problematizações nos processos que constituem seus objetos históricos, a interrogar a formação das fontes e apontar a crítica à própria narrativa historiográfica, suscitando, por exemplo, a necessidade de “[...] rever as posturas que têm conduzido as pesquisas em história da educação e [...] uma atitude mais contundente no sentido de retirar a invisibilidade que vem tradicionalmente marcando os negros” (FONSECA, 2007, p. 44).

Tal ação, de dar visibilidade à população negra, poderia ter sido realizada pelos autores mais recentes, como Stephanou e Bastos, 2005, Ghiraldelli Jr., 2006, e Veiga, 2007, pois, segundo os quadros acima analisados, as pesquisas e a temática aparecem em maior volume e também em meios de circulação, principalmente na Revista Brasileira de História da Educação, que a partir do seu Dossiê, em 2000, abre espaço para uma discussão e dá visibilidade às pesquisas realizadas.

Na época atual, já existe o consenso de que “[...] raça não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, e sim um elemento estrutural que se manifesta em todas as suas dimensões, inclusive na educação” (FONSECA *apud* BARROS, 2011, p. 4).

E diante do enfrentamento necessário para dar visibilidade ao negro na história da educação, Fonseca (2009, p. 31) destaca a “[...] necessidade de uma incorporação plena dos negros às narrativas construídas com objetivo de interpretar o desenvolvimento histórico dos processos educacionais”, sendo que a categoria raça e a população negra permanecem secundárias no campo da História da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou como se deu a presença dos negros nos manuais didáticos da História da Educação mais editados no Brasil, sobretudo a partir da última LDB 9493/96, alterada pela Lei 10.639/03, que insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira no currículo da educação básica. Como objetos privilegiados nessa pesquisa foram escolhidos os manuais de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003), Paulo Ghiraldelli Jr. (2006) e Cyntia Greive Veiga (2007), a partir do diálogo com a produção contemporânea de trabalhos relevantes acerca da questão racial, tais como Marcus Vinícius Fonseca (2007; 2016), Nilma Lino Gomes (2007, 2017), Petrônio Domingues (2007, 2008) e Surya Aaronovich Pombo (2015, 2016).

Para isso, procurou-se identificar como a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros foi abordada em cada um dos manuais, diante da leitura detalhada e minuciosa desse material, buscando por palavras como: história da África, negro, escravo, escravidão, afro-brasileiro, que nos conectassem ao tema de interesse desse trabalho. A partir do que foi encontrado, nosso trabalho foi então contrapor a quase ausência verificada às pesquisas dos autores mencionados, que tratam a questão racial em uma perspectiva contemporânea de visibilizar as contribuições dos africanos e dos afro-brasileiros para a educação brasileira.

Conseguimos compreender nos manuais a importância e relevância da disciplina de História da Educação para a formação docente, que também depende de outras disciplinas e materiais para ser completa. Lembramos que escolhemos essa disciplina por saber de sua obrigatoriedade em quase todos os cursos de licenciatura, e assim poder trazer à luz os sujeitos que dela fazem parte.

Uma questão se apresenta diante de nós, se “Somos aquilo que recordamos”: essa afirmativa prevalece sobre a vida dos cidadãos, uma vez que fica evidente que os caminhos percorridos pelo sujeito moldam o seu caráter, ajuda-o a opinar e o ensina lições de vida e de relações sociais. Sob essa perspectiva está o afro-brasileiro. Desde o negro que fora trazido da África e escravizado durante 300 anos, coube a essa parcela da sociedade diversos estigmas e estereótipos que os colocaram em um lugar de marginalizados, confirmando as palavras de Fonseca (2015, p. 24), “[...] negros e escravos eram compreendidos como sinônimo”.

A condição dos afro-brasileiros se agravou no período pós-abolição nas relações etnicorraciais, pois o racismo estabelecido nas relações através do mito da democracia racial que apresentava os indivíduos como “iguais” responsabilizou o próprio negro pela sua condição marginal.

Essa situação é percebida dentro do campo da História da Educação, em que recentemente houve um rompimento do silêncio que tratava da história dos negros no Brasil, mostrando um lado da história que esses manuais insistem em ocultar. Segundo Barros (2011), a consolidação da História da Educação como campo de pesquisa fomentou importantes transformações, como a de visibilizar diferentes sujeitos históricos que se faziam presentes (ou não) no acesso à cultura escolar como negros, pobres, mulheres etc.

Encontram-se pesquisas e estudos no campo da educação a partir da segunda metade do século XX que explicitam os efeitos do racismo na forma de acesso e permanência da população negra nas instituições escolares e “como” essa educação era ofertada a esses indivíduos. Mesmo não estando consolidada a questão racial por meio da “[...] historiografia vem cada vez mais problematizando as formas de abordagem sobre os negros e contestando a maneira como eles foram tradicionalmente tratados nos processos de escrita histórica” (FONSECA, 2007, p. 14).

Nesse novo momento que se estabelecia dentro do campo da História da Educação, houve um acolhimento de outros interesses e problemas, ampliando, reconfigurando e estabelecendo fontes, fronteiras e critérios de rigor científico, ocasionando um substancial deslocamento nos tradicionais marcos históricos. Isso é comprovado nessa pesquisa por meio dos quadros 7 e 8, os quais apresentam pesquisas realizadas no campo a partir do final do século XX e início do século XXI acerca da população negra e a educação.

Contudo, essa emergência da temática não foi por acaso: precisamos reconhecer a importância do Movimento Negro, no pós-abolição, nessa discussão e, principalmente as várias iniciativas e ações da Frente Negra Brasileira, em 1944, que levaram os negros a uma reflexão sobre a sua situação, e também a se identificarem enquanto negros, fomentando assim, uma luta contra as desigualdades. Para que esses avanços fossem possíveis à valorização da negritude foi primordial, uma atitude que faz parte dos movimentos negros desde sua origem. “No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (GOMES, 2017, p. 21).

O Movimento Negro entende o campo educacional como um meio para superação

do racismo que, através de suas lideranças, elegeu e destacou a educação como espaço de modificação da identidade do negro e, por meio disso, viu uma alternativa de transformação da visão de sujeito secundário na qual o negro estava colocado. É por meio dessa perspectiva que se incorpora a Lei 10.639, aprovada em 2003. Trata-se de um momento crucial, no qual o movimento negro conquista o direito de incorporar na educação a História da África e dos afro-brasileiros. Assim, se valida o estudo desses conteúdos de forma positiva, vislumbrando a possibilidade de inculcar valores positivos à população negra.

Entretanto, é preciso repensar as relações etnicorraciais que pode ser abordadas por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira, proporcionando aos discentes de qualquer etnia conhecer a cultura afro-brasileira e africana, do mesmo modo que conhecemos a cultura europeia. A efetivação da Lei 10.639 pressupõe uma revisão dos currículos.

Os manuais didáticos analisados nesta pesquisa apontam para uma reprodução de conteúdos que ainda invisibilizam a história e cultura afro-brasileira, além de não apresentar incorporação de novos conteúdos relacionados à história da população negra, não questionando conteúdos já consagrados – caso das autoras Aranha (1996), Lopes e Galvão (2001) e Ghiraldelli Jr. (2006).

A abordagem que os autores fazem dos negros no pós-abolição ainda é de subalternidade, uma visão escravocrata. Na visão dos autores dos manuais didáticos, os ex-escravos estavam ligados diretamente à marginalização. Seja por sua passividade ou por submissão, assim estavam à margem da sociedade por opção. Nenhum desses manuais analisados se preocupou em evidenciar as diversas lutas e embates travados constantemente para a sobrevivência e inserção do ex-escravo na sociedade – caso das autoras Sthephanou e Bastos (2005) e Hilsdorf (2003).

Há um manual que traz informações diferentes e desmistificam outras presentes nos manuais anteriores, mesmo não aprofundando a temática. Este é o único que apresenta o negro de uma forma menos submissa e já inserido na sociedade – caso de autoria de Veiga (2007).

A partir dessas análises, permanecem alguns questionamentos que precisam ser destacados, tais como: esses professores trabalharão esses conteúdos com os discentes se sua formação ainda está defasada? Como exigir que a Lei 10.639/03 seja aplicada em sua totalidade? Através de quais mecanismos podemos questionar essa lacuna de conteúdos existentes no currículo da formação de professores?

Por fim, compreendemos que existe uma urgência na introdução e renovação desses conteúdos, entretanto, é apenas uma das atividades necessárias para dar visibilidade e valorizar a identidade negra. Para que essa modificação de fato aconteça e os conteúdos sejam abordados em sala de aula, tanto o professor quanto o aluno precisam desejar inseri-los nos debates educativos, visto que a referida lei se faz presente através dos sujeitos. Consequentemente, mesmo que as ações fomentadas pelas políticas públicas promovam discussões dentro das instituições de ensino, cabe ao sujeito, no caso o professor, pesquisador e autor não negligenciarem sua existência, bem como o debate existente, seja nas universidades ou na sociedade civil mais ampla, como percebemos na maioria dos manuais.

FONTES DA PESQUISA

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação: o que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. (2ª ed. rev. ampl.)

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARRUDA, J. J. de A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1988.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura: parte 3**. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados**. In: Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BARBOSA, Virgínia. Silvio Romero. **Pesquisa Escolar Online**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 03 set. 2018.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Da Escola Pública e da Particular**. In: Diretrizes e Bases da Educação, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros. **‘Negrinhos que por ahí andão’**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros. Algumas questões acerca da história da população negra no Brasil: estado da arte (1989-2010). In: Simpósio Nacional de História, **Anais**, São Paulo: ANPUH, 2011.

_____. **O Estado da Arte da Pesquisa em História da Educação da População Negra no Brasil**. Vitória/ES: SBHE/Virtual Livros, 2015. Coleção Documentos da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/e-books/sbhe-paraiba/sbhe-03/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa [on-line]**. v. 42, n.3, pp. 591- 605, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022016000300591&script=sci_abstract&tln g=pt>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BASTOS, Maria Helena Camara. Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, vol. 13, n. 2, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29201/16167> acesso em out de 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 02 de jun. 2018.

BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JR, Décio. **Ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita. **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição**. Passo Fundo: Ediuup, 1999.

CALIXTO, Jaqueline de Andrade; NETO, Armindo Quillici. **Pensamento educacional de Theobaldo Miranda dos Santos e suas reflexões no manual de filosofia da educação: breves apontamentos históricos**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2013, Cuiabá. *Anais eletrônicos*. Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013, p. 1-9. Disponível em: <[http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08%20IMPRESSOS%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/PENSAMENTO%20EDUCACIONAL%](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08%20IMPRESSOS%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/PENSAMENTO%20EDUCACIONAL%20)>

20DE%20THEOBALDO%20MIRANDA%0DOS%20SANTOS.pdf> Acesso em: 29 jul. 2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Rev. Estud. Fem.**[online]. 2014, vol.22, n.3, pp.965-986.

CARDOSO, Thereza Fachada Levy. **As “Aulas Régias” no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834.** História da Educação. ASPHE/FaE/UFPeL. Pelotas, n.6, 105-32, out. 1999.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Tradução de Mary Del Priore. Brasília. Brasília: EdUNB, 1998.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: Perspectiva comparativa e histórica, **História da Educação**, vol. 12, n. 24, pp. 9-28, Rio Grande do Sul, 2008.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa.** [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.

_____. “Las políticas de libros escolares em el mundo: perspectiva comparativa e histórica”. In: PEREZ SILLER, J. E. Radkau garcia V. *Identidad em el imagiario nacional: reescritura y enseñanza de la Historial.* Publea: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades/Colegio San Luis; Brauschweg: Institut George Eckert, 1998, p.169.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e antropologia no Brasil.** Bragança Paulista: EdUSF. 1998.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

COSTA, D. V. de A. **A intelectualidade negra de São Paulo e o projeto Unesco: a construção de uma contra-ideologia racial.** Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/congresso-v02/hot-papers.asp>. Acesso em: 05 ago. 2008.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: MEC-Secad, 2005.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.** São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação.** 3ª. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis

educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação do negro e outras histórias**. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2004.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

EUZÉBIO, Eliane. **O Poder das Ideias**: As traduções com objetivos políticos de Carlos Lacerda. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 23. 2007

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Floretan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 1. v. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

_____; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. EDUFF, Niterói, 2016).

_____. **Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, jan./ abr. 2007.

_____. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. **Educação e Pesquisa**, nº3, set/dez. 2009.

GANDINI, Raquel. **Almeida Júnior**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GATTI Jr., Décio. Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (Séculos XIX e XX). In: GATTI Jr., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional** (Coleção História, Pensamento e Educação; Série Novas Investigações, v.1). Uberlândia: Edufu, 2009, p. 95-130.

_____. O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**: v. 16 n. 1. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2007.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 20/06/2012.

GOMES, Sonia de Conti. **Bibliotecas e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pioneira, 1983.

GONDRA, José Gonçalves. José Ricardo Pires de Almeida. In: BRITTO, Jader de Medeiros; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Dicionário dos educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. p. 643-647.

GONDRA, José. **Anísio Teixeira - Lugares para lembrar**. V.1, n. 1. Rio de Janeiro, 2000.

GUIMARÃES, Rosângela M.C., GATTI JÚNIOR. Noções de História da Educação, de (Julio) Afrânio Peixoto. In: LOPES, Ana Amélia B. de M.; MELO, Cleide Maria Maciel de (Orgs). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2009.

LOURENÇO FILHO, M.B. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005.

MONARCHA, Carlos e LOURENÇO FILHO, Ruy. (orgs.) **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v.1)

MONARCHA, Carlos. **História da Educação (brasileira):** formação do campo, tendências e vertentes investigativas. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-77, jan/abr 2007.

MONARCHA, Carlos: “Um autor polígrafo. Um manual insólito. Raul Briquet e História da Educação: Evolução do pensamento educacional”. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 2, p. 453-474, jul./dez. 2014.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2.ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas:** entre autores, didáticas e programas curriculares. *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 723-742, maio/ago. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**[S.l: s.n.], 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo, 3ª ed.: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Revista de Estudos Avançados/USP**, nº 50.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-Africanismo na América do Sul:** Emergência de uma rebelião. Petrópolis: Vozes, 1981.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. Tese (Doutorado em História) – Unesp. Assis, 2003.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. **Guia dos direitos dos Afro-descendentes**. Vultos Negros da História do Brasil. Cadernos CEAP. Brasília: CEAP, 2001.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PINTO, Regina Pahim. A Educação do Negro: Uma Revisão da Bibliografia. **Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas**. São Paulo. nº 62, agosto, 1987, p.3-34.

QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria. Cristina. Gomes. O ministro Gustavo Capanema e a ação cultural do Ministério da Educação e Saúde na Era Vargas. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 1, n. 2, p. 62-75, 2013.

QUIJANO, A. (1978). Notas sobre o conceito de marginalidade. In: L. PEREIRA (Org.), **Populações marginais**. São Paulo: Duas Cidades.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMERO, Arnaldo. **O sentido da reforma: o estatuto da universidade de Francisco Campos em um Brasil em transição.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8OntIz.pdf. Acesso em: 14 mai. 2018.

ROSA, Daniela Roberta Antonio. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, Unicamp, Fevereiro de 2007.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. **Os primórdios da inserção do livro no Brasil.** In PORTO, CM., org. Difusão e cultura científica: alguns recortes [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTANA, Carlos. Abdias do nascimento: atuação de um negro no parlamento brasileiro 1983 – 1986. In: **Revista Digital Simonsen.** Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>. Acesso em: 26 mai 2019.

SANTOS, Cassio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade, Campinas-SP**, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a crise brasileira. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 285-308, jul./set. 1985. Edição especial: Movimentos sociais.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, Editores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 5a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval [et al.] O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHUELER, Alessandra F. M. **Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte Imperial, 1860-1889).** Revista de Educação Pública, v. 16, n. 32, p. 131-144, set.-dez./2007.

SILVA Jr., Hédio. **Anti-Racismo** — Coletânea de Leis Brasileiras, Ed. Oliveira Mendes, São Paulo, 1998.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Relações raciais e educação: o estado da arte. In: Fórum Identidades e Alteridades, 5. **Anais.** Itabaiana, 2011.

SCHWARCZ, Lilia K. Mortiz. **Dando nome às diferenças.** São Paulo: Humanitas, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Um olhar sobre o livro didático.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUSA, Sandra Záki; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.36, pp.389-409.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. I: 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAMANO, Luana Tiek Omena. O pensamento e atuação de Arthur Ramos frente ao racismo nos decênios de 1930 e 1940. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/189/O%20PENSAMENTO%20E%20ATUA%C3%87%C3%83O%20DE%20ARTHUR%20RAMOS%20FRENTE%20AO%20RACISMO%20NOS%20DEC%C3%8ANIOS%20DE%201930%20E%201940.pdf>> Acesso em: 03 set. 2018.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. **John Dewey**. Currículo sem Fronteiras. v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

VEIGA, Cynthia Greive. **Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX**. In: Congresso Brasileiro de história da Educação, 3, 2004, Anais, Curitiba, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Em defesa da imagem do Brasil no exterior: Frederico José de Santa-Anna Nery e a escrita da história da educação no império” In: **Rev. bras. hist. educ.**, campinas-SP, n. 24, p. 113-137, set./dez. 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70, 2003.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos, “A Primeira Escola Normal do Brasil”. In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império a República. Campinas: Editora Alínea. 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. FE/PROEDES - UFRJ. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. Anais... Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002. Disponível em: <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

WANDERLEY, Andrea C. T. Zumbi dos Palmares. **Braziliana Fotografia**, 2015. Disponível em: < <http://brasilianafotografica.bn.br/?p=3578> >. Acesso em: 03 de set. de 2018.

ZAMBON, Luciana B.; TERRAZZAN, Eduardo A. Políticas de materiais didáticos no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de

educação básica. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago., 2013.