



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TATIANA EMIDIO CORREIA

**22 ANOS DA LEI 10.639: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE AQUIRAZ**

FORTALEZA

2025

TATIANA EMIDIO CORREIA

22 ANOS DA LEI 10.639: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Tomás Domingos.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C8492 Correia, Tatiana Emidio.
 22 anos da Lei 10.639 : Um olhar avaliativo sobre a rede pública municipal de Aquiraz / Tatiana
 Emidio Correia. – 2025.
 103 f.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado
 Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Luís Tomás Domingos.

 1. Lei 10.639/03. 2. Implementação. 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Educação das Relações Étnico
 Raciais. 5. Aquiraz. I. Título.

CDD 320.6

TATIANA EMIDIO CORREIA

22 ANOS DA LEI 10.639: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 28/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Milena Macintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Kellynia Farias Alves
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a mim mesma.

Pela coragem de seguir, mesmo quando o caminho parecia incerto.

Pela resiliência diante dos desafios e por cada pequena conquista ao longo dessa jornada.

Por não desistir, por persistir, por acreditar.

Este trabalho é também um reflexo da mulher que me tornei: comprometida com a transformação, movida pelo desejo de justiça e guiada pelo sonho de um mundo mais digno para todes.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho foi um mergulho profundo não apenas em um campo de pesquisa, mas também em um campo de escuta, de deslocamento e de reposicionamento. Enquanto mulher branca, reconheço o lugar de privilégio histórico e social que ocupo, e foi justamente a consciência desse lugar que me impulsionou a assumir com responsabilidade o compromisso ético de pensar, pesquisar e tensionar o papel da branquitude nas estruturas que sustentam o racismo.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Rubinho, meu amor, meu abrigo. Sua paciência, seu incentivo silencioso e sua presença constante foram o chão seguro sobre o qual caminhei. Às vezes, bastava um café quente, um olhar compreensivo ou um silêncio cúmplice para que eu seguisse. Obrigada por segurar a onda quando eu precisei parar e por comemorar comigo cada pequeno avanço como se fosse teu também.

Aos meus filhos, Thayane e Kayke, que são parte do sentido de tudo o que faço. Vocês me ensinaram a importância de lutar por um mundo mais justo, em que todos possam florescer com dignidade e respeito. Esta pesquisa também é por vocês e para vocês. Que as palavras aqui escritas ajudem a construir futuros em que o afeto, a escuta e a equidade sejam políticas cotidianas.

Agradeço também a dois grandes amigos de caminhada no mestrado, Nildes e Edivar que foram mais do que colegas de trabalho: foram presença, escuta, apoio e alegria. Com eles aprendi que a pesquisa também se faz em conversas despretensiosas, nos olhares cúmplices e nas trocas sinceras. A motivação que recebi de vocês, somada ao carinho e à parceria, tornou essa travessia menos solitária e mais leve. Nossa amizade é uma das conquistas mais bonitas que este percurso me trouxe.

Registro, ainda, minha sincera gratidão à Prefeitura Municipal de Aquiraz e à Secretaria Municipal de Educação, que, por meio de política pública de valorização profissional, contribuíram financeiramente com 60% da formação nesta pós-graduação stricto sensu. Este gesto, mais do que apoio institucional, é um investimento na construção de uma educação pública mais crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Ao meu orientador, Luís Tomás Domingos, que com paciência e firmeza me guiou por entre dúvidas, caminhos e retornos, deixo minha mais profunda gratidão.

E, por fim, a todas as crianças e jovens negros e negras deste país, que ainda enfrentam as marcas do racismo institucional em seus cotidianos escolares — que esta pesquisa seja também para vocês. Que ela contribua para a construção de uma escola que os

reconheça, os respeite e os celebre em sua inteireza, e para que cada vez mais pessoas brancas se somem à luta com a escuta atenta, o compromisso firme e a humildade necessária.

“Racismo tem a ver não só com preconceito, mas também com a prática do preconceito, que só pode se exercitada através do poder.” (Grada Kilomba).

RESUMO

Avaliar e refletir sobre a implementação da Lei 10.639/03 é fundamental, já que no ano de 2023 completou-se 20 anos de sua promulgação. Entretanto, por esse e por vários outros motivos, se faz necessária a verificação de se/como ela está sendo posta em prática no contexto diário das aulas, ou somente em ações pontuais e em datas comemorativas. A Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica brasileira, que já apresenta mais de 22 anos de vigência representa um marco legal na luta pela descolonização do currículo escolar e pela promoção da equidade racial no país. Diante da conjuntura apresentada, este trabalho surgiu com o propósito de, para além da análise de sua trajetória, *verificar* como vem sendo executado esse processo na rede municipal de Aquiraz. Durante esse processo, o intuito foi avaliar se a lei está sendo efetivamente direcionada pelos órgãos competentes e como ocorrem essas práxis na visão da gestão, identificando os desafios persistentes para sua efetiva implementação. A investigação adotou uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, articulando análise documental e entrevistas semiestruturadas com membros da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz - SMEA e do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz - CMEA. Os dados foram examinados à luz da análise de conteúdo, e interpretados sob a perspectiva da avaliação em profundidade, que considera os aspectos contextuais, históricos, institucionais, simbólicos e territoriais que atravessam a implementação de políticas públicas. A pesquisa revelou avanços normativos importantes como a Resolução CMEA nº 26/2023 e o Plano de Ação Sankofa. No entanto, as práticas institucionais ainda são frágeis, pontuais e pouco articuladas, revelando uma lacuna entre o que está normatizado e o que é efetivamente implementado nas escolas. Os resultados incluem uma melhor compreensão dos mecanismos institucionais e pedagógicos que promovem a valorização da diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma educação com perspectiva contra hegemônica e antirracista.

Palavras-chave: lei 10.639/03; implementação; políticas públicas educacionais; educação das relações étnico-raciais; Aquiraz.

ABSTRACT

Evaluating and reflecting on the implementation of Law 10.639/03 is essential, especially considering that 2023 marked the 20th anniversary of its enactment. For this reason, among others, it is necessary to verify whether and how this law is being put into practice in the daily context of classes, or if it remains limited to isolated actions and commemorative dates. Law 10.639/03, which established the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in Brazilian Basic Education, and which has now been in effect for over 22 years, represents a legal milestone in the struggle for the decolonization of the school curriculum and the promotion of racial equity in the country. In view of the conjuncture presented, this work was developed with the purpose of, beyond analyzing its trajectory, examining how this process has been carried out within the municipal education system of Aquiraz. During this process, the aim was to assess whether the law is being effectively guided by the relevant authorities and how these practices are perceived and conducted by school management, identifying persistent challenges to its full implementation. The investigation adopted a qualitative and exploratory approach, combining documentary analysis and semi-structured interviews with members of the Municipal Department of Education of Aquiraz (SMEA) and the Municipal Education Council of Aquiraz (CMEA). Data were examined through content analysis and interpreted from the perspective of in-depth evaluation, taking into account contextual, historical, institutional, symbolic, and territorial aspects that influence the implementation of public policies. The research revealed significant normative advances, such as CMEA Resolution No. 26/2023 and the Sankofa Action Plan. However, institutional practices remain fragile, sporadic, and poorly coordinated, revealing a gap between what is formally established and what is effectively implemented in schools. The results include a better understanding of the institutional and pedagogical mechanisms that promote the appreciation of cultural diversity, contributing the construction of an education grounded in counter-hegemonic and anti-racist perspectives.

Keywords: law 10.639/03; implementation; educational public policies; education on ethnic-racial relations; Aquiraz.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise de Conteúdo – Bardin (2016) aplicada aos documentos oficiais de Aquiraz	65
Quadro 2 – Análise de conteúdo da Entrevista – Fernando (Coordenador Pedagógico da SMEA)	71
Quadro 3 – Análise da Entrevista – Ana Clara (Presidente do CMEA)	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMA	Associação dos Amigos do Museu de Aquiraz
AQUILARGO	Associação dos Quilombolas de Lagoa do Ramo e Goiabeira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CF/88	Constituição Federal de 1988 (também denominada Constituição Cidadã)
CMEA	Conselho Municipal de Educação de Aquiraz
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DOU	Diário Oficial da União
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONG's	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEC	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPP	Projeto Político Pedagógico
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SME	Secretaria Municipal de Educação

SMEA	Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz
TEM	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: RAÇA, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA	26
2.1	Um panorama histórico das políticas públicas educacionais no Brasil: da Influência Colonial à Exclusão Social.....	26
2.2	O Movimento Negro e suas lutas.....	35
3	METODOLOGIA DA PESQUISA: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE COMO ESTRATÉGIA AVALIATIVA	50
3.1	Abordagem avaliativa, avaliação em profundidade, tipologia de pesquisa e categoria de análise.....	51
3.2	Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa	52
3.3	Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise de dados	53
4	AVALIANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	56
4.1	A Lei 10.639/03 em sua temporalidade e territorialidade	56
4.2	Criação e aprovação da Lei 10.639/03	57
4.3	A implementação da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz	60
4.4	Discussões e descobertas no chão do município de Aquiraz.....	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS	88
	ANEXO A – RESOLUÇÃO CMEA Nº 26/2023	93
	ANEXO B – PLANO DE AÇÃO SANKOFA	98

1 INTRODUÇÃO

Avaliar e refletir sobre a implementação da Lei 10.639/03 é fundamental, já que no ano de 2023 completou-se 20 anos de sua promulgação, por esse e vários outros motivos se faz necessária a verificação de como ela está sendo orientada, se para sua efetiva implementação ou apenas para ser desenvolvida em ações pontuais em datas comemorativas. Mas o que essa Lei traz em seu escopo? Em sua redação, o destaque é para a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Temos que ter inculcido em nossas mentes que a instituição da Lei 10.639/03 é fruto de muita luta dos Movimentos Negros durante todo o século XX apoiados também nos movimentos antirracistas que emergem mais fortemente na década de 1980 durante o processo de redemocratização do nosso país. Mas o que esse marco histórico nos traz como fortalecimento da cultura e história brasileira é a institucionalização e essa indispensabilidade de ensino em nossas escolas como reitera Silva (2000), nos dizendo que a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.

A Lei 10.639/03 constitui-se como um marco imprescindível no processo de reparação histórica das desigualdades raciais no Brasil, especialmente no que se refere à omissão e ao apagamento sistemático da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Sua promulgação representa um passo fundamental na luta por uma educação antirracista e plural, que reconheça a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Contudo, é importante ressaltar que essa luta por reparação antecede a própria lei e articula-se com outros marcos legais igualmente relevantes, como a Constituição Federal de 1988 — denominada Constituição Cidadã — e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que já trazem dispositivos voltados à promoção da equidade, do respeito à diversidade e da justiça social. Assim, a Lei 10.639/03 se inscreve na nesta busca por equidade em um processo histórico mais amplo de reivindicação de direitos e de construção de uma educação comprometida com a superação das assimetrias raciais no Brasil.

Após 300 anos de escravidão e sendo o Brasil o último país do continente americano a extinguir essa barbárie, somente depois de 1888 diante de muita pressão interna e externa, o fizemos. Mesmo depois deste período só podemos vislumbrar algo referente na educação para o povo negro no início do século XX segundo Fonseca e Barros (2016).

Mas o que teria afastado essa população, há tanto marginalizada, também das

redes escolares? O que veremos aqui é a continuidade da segregação e a falta de políticas públicas que os incluíssem efetivamente nas sociedades onde eles orbitavam como nos afirma (Paixão, 2008). Se o início da integração do povo negro na sociedade brasileira se deu de forma tardia, imagine fazer parte constituinte e constituída de sua história. Na tentativa tardia dessa reparação histórica em torno desta pauta vem a LDB somente em 1996 e nos coloca o primeiro lumiar sobre essa temática trazendo em seu texto, que no ensino de História do Brasil o professor deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias colocando assim, somente nas mãos do professor de História essa carga reparatória ainda sem formação nas universidades para tal, já que até os dias atuais essa formação ainda é carente. Contudo é apenas em 2003 com a Lei 10.639/03 que nasce a obrigatoriedade de se inserir no currículo escolar o ensino da História e Cultura afro-brasileira. Essa notícia traz ares mais frescos para as comunidades que lutam pelo reconhecimento da importância da História Afro-Brasileira e para que algum dia ela possa ser apenas citada como História brasileira na qual tanto as comunidades dos povos que foram violentamente arrancados de seu berço (terra natal) África, quanto os que remanesceram aqui ajudaram a dar forma a ela.

Diante desta tessitura e no seu entrelaçar, emerge a oportunidade de refletir, repensar e promover uma educação onde todas e todos possam se sentir realmente participantes e incluídos. Essa educação deve assumir um papel fundamental na promoção de uma sociedade menos arraigada em preconceitos, inclusive formando pessoas que possam combater o racismo, existindo como ferramenta poderosa capaz de promover o contato com diferentes realidades, especialmente a escola pública, mas não somente ela. É desenvolvendo o senso crítico e a valorização da diversidade, que podemos ter um papel relevante e ter uma efetiva contribuição para a formação de indivíduos mais conscientes, engajados e preparados para construir um mundo mais justo e inclusivo.

Nesse contexto, este trabalho versa sobre como se encontram as orientações para a implementação da Lei 10.639/03 na promoção da educação antirracista, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas. Assim, o principal foco deste estudo, foi avaliar como se encontram as orientações para a aplicação dessa política pública no âmbito escolar, no que tange suas contribuições no reconhecimento da diversidade e no combate ao racismo nas escolas públicas.

De tal modo, há a necessidade de verificar reflexivamente acerca das orientações para execução da Lei nº 10.639/03 a fim de analisar como ela vem sendo orientada para ser

posta em prática nas instituições de ensino municipais. Em contrapartida, vale refletir também que a supracitada Lei promulgada em 9 de janeiro de 2003, nasce como um marco relevante na história da educação brasileira, já que representa um passo fundamental para combater o racismo e promover a diversidade nas escolas do País.

Nesse sentido, a Lei que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, torna obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Deste modo é imprescindível mencionar que a Lei nº 10.639/03 emergiu da necessidade de reparação histórica e que surgiu a partir de inúmeras lutas de movimentos negros, os quais reivindicavam um ensino que valorizasse sua história e cultura durante o século XX, que foram marcados por uma busca contínua por direitos civis, igualdade social e justiça.

Estes movimentos ocorreram em diversas partes do mundo, com destaque particular para alguns países do continente africano como África do Sul, Quênia, Angola e também os Estados Unidos. No Brasil, o Movimento Negro Unificado de 1978, ressurge como resposta às desigualdades raciais persistentes, promovendo a consciência negra e lutando contra o racismo estrutural.

Esses movimentos tiveram impactos profundos e duradouros, não apenas nas suas respectivas regiões, mas também em todo o mundo, inspirando lutas semelhantes e moldando políticas de igualdade racial que continuam a evoluir até hoje. No que diz respeito à educação, os movimentos negros no século XX tiveram influências significativas, promovendo mudanças importantes no currículo, na inclusão e na equidade educacional. Essas mudanças têm consequências significativas na formação de sociedades mais justas e igualitárias.

Contudo, a implementação da Lei que prevê a inserção da história e da cultura afro-brasileira ainda enfrenta inúmeros desafios, já que o papel na execução da política pública de combate ao racismo não é exclusivo do componente curricular de História e que não deve ocorrer em ações pontuais planejadas para datas como o “Dia da Consciência Negra” no mês de novembro, por exemplo. Pelo contrário, a luta contra o racismo e a reparação histórica é uma luta urgente e que necessita incluir toda a comunidade escolar em ações intencionais diárias em todos os componentes curriculares, e é nesse sentido que iremos traçar nossa caminhada.

De tal modo, qualquer componente curricular mostra-se de um campo profícuo para a promoção de uma educação antirracista, pois a apresentação de materiais pelos professores serve de subsídio para reflexão e fortalecimento da identidade de educandos e

educandas negras que necessitam de representatividade e também para que a branquitude possa se formar como pessoa não racista. Ou seja, estudantes negros precisam enxergar-se como protagonistas em textos que enalteçam a sua história, cultura e traços físicos e os brancos precisam ver isso para que possam crescer mediante essa visibilidade. Representatividade importa e uma educação antirracista necessita ser plural e destacar a diversidade humana existente.

Nesse contexto, desde a produção do projeto de pesquisa que me levaria ao tão sonhado mestrado, a temática da educação antirracista há muito já me inquietava. Entretanto, por trabalhar com a formação de professores de Ciências Humanas, naquele momento inicial, optei por avaliar a política docente de formação continuada. Todavia, no decorrer da minha jornada como mestranda do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e principalmente após ter aulas com a professora Nazaré Soares, percebi que seria possível olhar o que me era tão familiar sob outra ótica. Foi aí que compreendi que poderia unir a paixão pela luta por igualdade social e o desejo inquietante de pesquisar sobre o papel da educação nessa perspectiva tendo por fundo a implementação da Lei nº 10.639/03.

O que não aconteceu de imediato, pois já havia percorrido um caminho considerável e as dúvidas sobre a mudança do objeto de estudo ainda persistem. Entretanto, após um trabalho realizado em sala onde a professora citada analisou alguns trabalhos e foi no momento em que o meu trabalho foi perscrutado que me veio a certeza de que eu, em meu íntimo, não gostaria de pesquisar somente sobre formação de professores e sim sobre como a educação pode contribuir para a formação de uma sociedade antirracista. Vi-me então feliz e motivada para pesquisar sobre a Lei 10.639/03. Considerando a carência da visibilidade de tal Lei em Aquiraz.

Aquiraz que foi a primeira capital do Estado do Ceará e carrega em sua composição muitos povos. Tanto povos originários quanto comunidade Quilombola. Aguçando assim a inevitabilidade vontade de se debruçar sobre como anda a execução da Lei 10.639/03.

Tendo em vista a problemática envolvendo a luta e implementação da Lei 10.639/03, o objetivo geral deste estudo foi verificar como está sendo norteadas a execução dessa Lei além de avaliar a percepção dos órgãos reguladores sobre sua execução no ambiente escolar, analisando como esses atores compreendem o papel dos diretores, professores no cumprimento das práticas previstas na Lei. Para tanto, foram contemplados os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a formulação, as bases conceituais e a coerência interna da

utilização da Lei 10.639/03, com foco nos documentos institucionais (leis, portarias, relatórios, etc.), do município de Aquiraz para compreender seus objetivos, critérios de implementação, paradigmas orientadores e a consistência entre suas diretrizes e práticas; 2) Reconstituir o contexto histórico e político em que a Lei 10.639/03 foi formulada, identificando as articulações entre as esferas, da local à nacional, bem como as políticas e programas correlacionados que influenciaram sua criação e implementação; 3) Mapear a trajetória da Lei 10.639/03, desde sua formulação até sua implementação, identificando as mudanças nos sentidos atribuídos aos seus objetivos e práticas ao longo de sua passagem pelas diferentes instâncias governamentais e educacionais; 4) Avaliar a configuração temporal e territorial da implementação da Lei 10.639/03, confrontando suas propostas gerais com as particularidades locais e históricas, e identificando os desafios e possibilidades de adaptação da política às realidades específicas das escolas.

No que se refere ao ponto de vista avaliativo priorizado na pesquisa, podemos enfatizar que se trata de uma perspectiva contra hegemônica, a qual compreende que a avaliação de políticas públicas se trata de um processo de natureza sócio-político e cultural. Nos termos de “uma avaliação em profundidade” (Rodrigues, 2008; 2011). De acordo com Lea Carvalho Rodrigues (2008): “A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa.”

Nessa perspectiva de avaliação, Rodrigues (2008) dá ênfase à abordagem interpretativa, que vai muito além da simples coleta e análise superficial dos dados. Ela privilegia o tratamento das informações coletadas de diversas formas. Nesse sentido, seguem as premissas de acordo com a abordagem da autora, para uma avaliação em profundidade de políticas públicas: análise de conteúdo da política, análise de contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial. De tal maneira, compreende-se que a avaliação em profundidade dará conta de todos os aspectos aos quais esta pesquisa pretende alcançar.

Assim, como já foi citado, esta pesquisa se incumbiu de fazer uma avaliação através da abordagem qualitativa acerca da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Aquiraz. O percurso investigativo proposto fundamentou-se em verificar como está sendo norteada a execução dessa Lei e avaliar a percepção dos órgãos reguladores sobre sua execução no ambiente escolar, analisando como esses atores compreendem o papel dos diretores, professores no cumprimento das práticas previstas na Lei.

A partir do direcionamento do objeto da investigação, procurei delimitar como categorias norteadoras: políticas públicas de igualdade racial no Brasil; análise do currículo e

documentos norteadores da educação; o papel de cada uma das instâncias envolvidas na promoção da educação antirracista e na implementação da Lei nº 10.639/03. (muito genérico!)

No que tange à trajetória da política avaliada neste trabalho, analisou-se o panorama da educação em nosso país até a promulgação da Lei 10.639/03. Iniciando com a educação não formal, do modo que conhecemos como, a perpetrada pelos portugueses que invadiram suas terras.

Os portugueses implantaram a pedagogia jesuítica, ou seja, a *Ratio Studiorum* perpassando pelo processo histórico como as reformas pombalinas, passamos pela fase joanina, pelo Brasil Império com a primeira constituição, que trazia instituído em seu texto que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos, pelo período pós-abolição que não foi acompanhado de políticas públicas de inclusão social ou educacional, durante a fase republicana onde a influência positivista torna-se mais marcante, no que se refere à educação nacional, como nos demonstra chamada Reforma Benjamin Constant que tinha por princípios a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário, de acordo com Cartolano (2016).

Com a posse de Vargas inúmeras expectativas foram criadas no cenário brasileiro principalmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde e no ano de 1932, o atual presidente da república em companhia de seu Ministro da Educação e da Saúde, solicitaram aos intelectuais que compunham a IV Conferência Nacional de Educação, a incumbência de formular um documento público que pudesse embasar diretrizes para o processo de ensino brasileiro. Desse movimento, nasceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um movimento pedagógico progressista. Nesse contexto surge a Frente Negra Brasileira, considerado o primeiro movimento ideológico de grande relevância após a abolição, também podemos destacar o Teatro Experimental do Negro que corrobora com a postura crítica diante do racismo e suas manifestações, aliada ao trabalho prático de alfabetização, disseminação de conhecimento, capacitação de indivíduos e produção de peças teatrais voltadas para a temática racial isso representou um avanço significativo no processo de mobilização e fortalecimento da comunidade como nos elucida Nascimento (2004).

Após o fim do Estado Novo, um marco importante na história do país, especialmente no que tange à educação, foi promulgada a Constituição considerada um documento progressista. Em 1961 instaurou-se a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – nº 4.024 Brasil. Em consequência de todo esse processo histórico onde o povo negro passou a margem efetiva-se o Movimento Negro, contudo o golpe de 1964 desencadeou a desestruturação das elites intelectuais negras, enfraquecendo suas lideranças e redes de mobilização, a transformação do Movimento Negro Unificado em Movimento Negro

Unificado Contra a Discriminação Racial, galgando mais um degrau em direção a suas aspirações, tal como sua crítica ao "mito" da democracia racial de acordo com Munanga (2004). Em 1986, a Convenção Nacional do Negro estabeleceu as prioridades a serem levadas à Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Como relata Pires (2013), o resultado desta atuação política foi a produção, a partir dos trabalhos da Subcomissão, de um Anteprojeto de Constituição que acolheu substancialmente as pautas apresentadas pelos diversos representantes do movimento negro.

Só então em 1988 a Constituição estabelece bases sólidas para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático e no que se refere à causa da luta negra, a Constituição Cidadã avançou significativamente ao estabelecer o racismo como crime inafiançável e imprescritível. No ano de 1995, durante as celebrações alusivas aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares aconteceu a "Marcha Zumbi dos Palmares", um ato de resistência contra o racismo com cerca de 10 mil pessoas negras se dirigiram a Brasília com um manifesto reivindicatório entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, um documento contendo as principais demandas do Movimento Negro, denunciando o racismo estrutural e propondo políticas públicas concretas voltadas para a inclusão da população negra na sociedade brasileira.

Por fim, em 1996 foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contudo o que houve mais uma vez, apesar de toda articulação e luta, o povo preto acabou ficando segregado dos dispositivos legais, contudo a luta não cessou.

Em consonância com esse compromisso, em janeiro de 2003, o governo sancionou a Lei nº 10.639/03, já mencionada, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo do ensino fundamental e médio. Contudo sem parar por aí, verifica-se a continuidade das ações afirmativas que contribuíram para sua efetiva implementação como as "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais" (ERER) de 2006, observou-se a intervenção do Estado, que passava a promover e oportunizar transformações sociais, que incluíam o reconhecimento das diferenças entre brancos e negros na sociedade brasileira e a necessidade de intervenções positivas para reduzir ou eliminar as desigualdades raciais.

Por conseguinte, vale salientar que o governo brasileiro, através de ações afirmativas de acesso, permanência e sucesso nas instituições de ensino de todo o País, passou a buscar garantir ao povo negro uma educação que se aproximasse da tão desejada equidade. Portanto, muito mais que uma simples lei, a política pública de reparação histórica foi um

marco crucial para a população negra tão marginalizada e escravizada no Brasil por mais de 300 anos. De tal modo, ela também visa combater o racismo e os preconceitos raciais enraizados na sociedade brasileira, proporcionando uma base educacional que, além de reconhecer, passasse a enaltecer a participação e contribuições dos afrodescendentes na construção do País. Isto vai muito além do trabalho braçal, pois contribuíram de forma grandiosa para a nosso ideário intelectual, cultura, culinária, vocabulário, manifestações artísticas, esportivas e religiosas.

Contudo, ao assumir como professora efetiva de História e Geografia na rede municipal de Aquiraz – CE, município que se localiza na Zona Metropolitana de Fortaleza, situado a 36 quilômetros da capital. O ano era 2007, quatro anos após a promulgação da Lei 10.639/03 que discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira nas escolas de Ensino Básico, pouco se ouvia falar a respeito do assunto nas escolas em que eu trabalhava ou nas formações continuadas que participava na época. Permaneci na escola até 2012 e a temática ainda era tratada de forma tímida e quase exclusivamente no componente curricular de História. Em 2013, fiz uma seleção e assumi a formação continuada dos professores de História e Geografia.

No ambiente da Secretaria de Educação, vez por outra a temática era discutida, mas, ainda assim, nada muito efetivo. Foi então que resolvi desenvolver o “Projeto Afro-indígena” na rede municipal com ações acontecendo no decorrer de todo ano letivo, este projeto contemplava a Lei 11.645/08. Após o encerramento da seleção, voltando para a escola, esse projeto não teve continuidade e no período de 2017 a 2020 não houve nenhuma orientação sobre essa temática. De volta à Secretaria Municipal de Educação no cargo de formadora de História e Geografia novamente, contudo dessa vez com menos abertura para implementar um projeto a nível municipal, passei a orientar de forma pontual nas formações algo sobre o tema. Onde ao final do ano os professores compartilham seus arquivos com ações desenvolvidas em prol de uma educação efetivamente antirracista.

Assim, por se tratar de uma temática que sempre me incomodou muito e por ter um senso de justiça muito à flor da pele, não percebo nenhum tema que me motivasse mais como educadora, dói perceber que o ambiente escolar ainda é um espaço que evidencia e normaliza algumas práticas racistas. Assim, ao decidir sobre o meu objeto de estudo, vi que poderia contribuir através da minha pesquisa para uma educação que reconhece as diversidades e as respeita.

Com isso, me detive a verificar como está sendo norteadada a execução dessa Lei 10.639/03, nesse recorte espacial: avaliar a percepção dos órgãos reguladores sobre sua

execução no ambiente escolar, analisando como esses atores compreendem o papel dos diretores, professores no cumprimento das práticas nas escolas da rede públicas municipal de Aquiraz – CE.

No que se refere à relevância social do meu objeto de investigação, percebo que pesquisar sobre a execução da Lei em nosso município e o seu papel na construção de uma educação antirracista é de suma importância para a sociedade porque a educação tem o poder de transformar, como nos lembra Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” em seu livro - Educação como prática da liberdade, 1979, e reitera hooks (2017, p. 26) A educação libertária é quando todos tomam a posse do conhecimento como se fosse esta uma plantação em que todos temos de trabalhar. E a função social da escola deve ser a de oportunizar os estudantes a entrarem em contato com experiências, culturas e perspectivas diversas, o que pode ampliar os seus repertórios culturais e aumentar a sua empatia e tolerância ao que lhe é tido como certo ou familiar. Isso pode ocorrer quando o professor propicia aos alunos o contato com obras que abordam a vivência de indivíduos e comunidades negras, o que pode contribuir para a compreensão das dificuldades e injustiças enfrentadas por essas populações. Compreensão esta que é fundamental para desconstruir estereótipos e preconceitos.

Já para os estudantes negros, o contato com materiais que retratam suas experiências e histórias de forma positiva, ajuda a desconstruir visões ultrapassadas, preconceituosas e negativas em que pessoas negras eram invisibilizadas ou ocupavam sempre espaços e posições que denotavam inferioridade. Assim, através de materiais que enaltecem os traços característicos das pessoas negras de forma positiva e ao narrar feitos em que essas pessoas se destacam, isso ajuda a construir uma identidade forte e positiva, pois se ver nessas histórias através de personagens e narrativas que outrora evidenciaram prioritariamente pessoas brancas em lugares de destaque, promove o empoderamento e suscita o sentimento de pertencimento e orgulho por ser exatamente quem se é.

A apresentação de materiais onde pessoas pretas se destacam e fazem parte efetiva da construção do brasileiro e como povo deve ser tratado como fortes aliadas no processo de descolonização do pensamento, já que, historicamente, os livros didáticos privilegiaram perspectivas eurocêntricas, sempre contadas a partir do foco narrativo do “homem branco.” Nesse contexto, pesquisar e optar também por obras de autores e autoras negros, tanto na formação dos professores para que possam replicar esse movimento em sala de aula. Na tentativa de maximizar as contribuições desse povo e para ampliar a visão e reconhecimento de sua participação na formação do Estado brasileiro, oportunizando uma visão mais completa

e justa da história e da sociedade, promovendo debates acerca do assunto e o letramento racial, que se refere ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para compreender, identificar e combater o racismo em suas diversas formas, discriminação e justiça social.

Além disso, a relação entre a escolha intencional de conteúdos e a promoção do pensamento crítico no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira está diretamente atrelada à efetividade da implementação da Lei 10.639/03. Para que essa legislação cumpra seu papel na construção de uma educação antirracista, é imprescindível que os docentes compreendam sua importância e apliquem estratégias pedagógicas que não apenas informem, mas também provoquem reflexões e desconstruam narrativas eurocêtricas enraizadas no currículo escolar.

Nesse contexto, essa abordagem se torna ainda mais relevante, pois busca validar o trabalho com a temática racial utilizando conteúdo didático como ferramenta de sensibilização e engajamento dos estudantes. Afinal, se o material pedagógico e as discussões em sala de aula não estimulam a identificação e o pensamento crítico, a implementação da Lei 10.639/03 corre o risco de se tornar meramente protocolar, sem impactos significativos na formação dos estudantes. Isso se alinha ao entendimento de que o combate ao racismo na escola não pode se restringir a datas comemorativas, mas deve estar presente no cotidiano das atividades pedagógicas, fomentando uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Dessa forma, ao avaliar a percepção dos órgãos reguladores sobre a implementação da Lei 10.639/03, a pesquisa pretende não apenas verificar se a legislação está sendo aplicada, mas também compreender se elas conseguem aferir se estratégias adotadas têm sido eficazes para transformar o ambiente escolar em um espaço de combate ao racismo e valorização da identidade negra. Essa investigação se justifica, portanto, pela necessidade de garantir que a escola cumpra seu papel na promoção da equidade racial, não apenas por meio do cumprimento formal de uma legislação, mas pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

A pesquisa teve como abordagem metodológica a qualitativa, levando em consideração que a problemática a ser pesquisada afluía de uma observação da conjuntura educacional específica em que a pesquisadora está imbuída como cita Barbier (1970). Um primeiro argumento em favor de um determinado método está implícito no princípio da abertura, na escolha de um método adequado para a pergunta que está sendo estudada. À medida que perguntas de pesquisa frequentemente são multifacetadas, comportam mais de um método, segundo Barbier (1970), será realizada uma pesquisa de campo através da qual a

autora buscará compreender e analisar a fenomenologia estudada.

A avaliação em profundidade se faz necessária para que pudéssemos nos questionar sobre o andamento da própria avaliação, seus métodos e técnicas. Para Gussi (2018), “a perspectiva de avaliação em políticas públicas está vinculada à metodologia de pesquisa em Ciências Sociais, congregando assim um processo amplo de construção do conhecimento”.

Assim, é imperativo ressaltar e reconhecer que a avaliação de políticas públicas é um processo com natureza sociopolítica e cultural. O que concorda com uma "avaliação em profundidade" (Rodrigues, 2008; 2011). Portanto, compreendemos que essa avaliação constitui um processo multidimensional e interdisciplinar, além de levar em consideração as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais. Nela, Rodrigues (2008) destaca a abordagem interpretativa, particularmente pelo esforço de tratar dados de diferentes tipos coletados no contexto do campo da política em avaliação. O que inclui entrevistas em profundidade, complementadas por observação, análise de conteúdo de material institucional e compreensão dos sentidos e significados atribuídos durante o processo descrito pela política ou programa. Assim, adotou-se uma perspectiva teórico-metodológica que considera tanto a avaliação quanto a política ou programa de maneira multidimensional, com uma leitura extensiva, detalhada e densa. O que coloca o pesquisador imerso, mas sem se esquecer de voltar sempre à superfície para se fundamentar.

Acerca da tipologia metodológica, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, por buscar compreender, de forma aprofundada, a maneira como a Lei 10.639/03 vem sendo implementada no contexto específico da rede municipal de ensino de Aquiraz, com ênfase na atuação dos órgãos reguladores.

O caráter exploratório não se refere à novidade do tema em si, mas à intenção de aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à política de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no plano institucional e nas práticas de gestão.

Segundo Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como objetivo ampliar a familiaridade do pesquisador com o problema investigado, utilizando estratégias como a análise documental e entrevistas, o que se mostra pertinente ao objetivo deste estudo.

Nesse sentido, optamos pela análise de conteúdo que é uma técnica de análise de dados qualitativos muito utilizada. O método apresentado por Bardin (2011, p. 15) é rico em detalhes e muito didático. Além disso, são apresentados todos os detalhes de cada fase da pesquisa e de que forma as técnicas podem ser aplicadas, o que facilita a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados qualitativos. Assim, a pesquisa

qualitativa é menos estruturada e busca se aprofundar no tema para obter informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas Minayo, (2007).

Aqueles que foram os sujeitos de estudo dessa pesquisa, ou seja, os atores tratam-se de instituições e pessoas todos responsáveis por atuar na Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Aquiraz, localizado no estado do Ceará, mais especificamente na Zona Metropolitana de Fortaleza.

Aquiraz foi a primeira capital do Ceará, fundada em 1699. Com uma área de 480,236 km², o município possui uma população estimada de 80.645 habitantes, conforme dados do IBGE de 2022. A cidade é conhecida por suas praias e patrimônio histórico, Aquiraz tem o turismo como uma de suas principais atividades econômicas. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Aquiraz é 0,641, posicionando-o na 33ª colocação entre os municípios do Ceará e o seu Produto Interno Bruto (PIB) do município foi de aproximadamente R\$ 3,41 bilhões em 2020, com um PIB per capita de R\$ 42.147,15 segundo o Censo de 2022.

Já no que se refere ao âmbito educacional, Aquiraz conta com diversas instituições de ensino que atendem desde a educação infantil até o ensino médio. A Secretaria Municipal de Educação é responsável pela gestão das escolas públicas municipais, implementando políticas educacionais e programas de formação continuada para os docentes. O município também participa de avaliações nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visando monitorar e melhorar a qualidade do ensino oferecido.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2024, o município conta com 52 unidades de ensino, atendendo a um total de 14675 alunos matriculados, dos quais 751 são alunos com deficiência. Essas instituições são distribuídas em 602 turmas, utilizando 376 salas de aula.

As instituições responsáveis por orientar acerca da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz são a Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz - SMEA e o Conselho Municipal de Educação - CMEA. Estas organizações são encarregadas de apoiar os gestores e os professores que atuam nas escolas da rede municipal de Aquiraz e com a finalidade de acompanhar como está sendo a execução a Lei 10.639/03, avaliar sua aplicação na prática pedagógica e verificar se seus efeitos se estendem para além do ambiente escolar, impactando positivamente a sociabilidade.

A contextualização de Aquiraz é essencial para que compreendamos como ocorre o cumprimento da Lei 10.639/03 no município, pois elementos históricos, socioeconômicos e culturais influenciam diretamente nas práticas pedagógicas e a efetividade das políticas

públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Nesse sentido, analisar a realidade educacional local permite uma compreensão mais ampla dos desafios e avanços na aplicação dessa política, contribuindo para um debate mais qualificado sobre sua efetividade na construção de uma educação antirracista.

Os dados foram coletados através de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas em profundidade. Todavia, vale ressaltar que os dados obtidos são qualitativos, e foram analisados reflexivamente objetivando o aprofundamento da hipótese desse trabalho. As entrevistas semiestruturadas de onde se buscou verificar e analisar a execução e a percepção, respectivamente, diante das modificações previstas pelas políticas curriculares no cotidiano das instituições educacionais. Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa consiste na avaliação através da pesquisa qualitativa acerca do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de Aquiraz.

Diante do exposto, a pesquisa encontra-se estruturada em capítulos e seções, incluindo esta introdução. No que se refere à sequência lógica dos capítulos, eles foram organizados do geral para o específico. Assim, o primeiro capítulo discorre acerca da trajetória histórica percorrida para que se culminasse na promulgação da Lei nº 10.639/03. O segundo capítulo aborda em seu escopo a epistemologia e metodologia da pesquisa avaliativa perpassando por sua abordagem, tipologia e categoria de análise ao mesmo tempo demonstra a caracterização do universo, amostra e sujeitos demonstrando quais serão os procedimentos para a coleta dos dados e para a análise de dados. E é no terceiro capítulo seguiremos o caminho da Lei 10.639/03 até os dias atuais onde iremos nos debruçar literalmente sobre a avaliação da política, que é especificamente a Lei 10.639/03 em sua temporalidade e territorialidade, sua implementação no município de Aquiraz e as discussões e descobertas que ocorreram no chão da pesquisa.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: RAÇA, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Diante da dessa organização e no entrelaçar da Educação em nosso país, ou seja, esta relação fundante da pesquisa se dá nas tessituras, no encadeamento entre as partes, a partir da “[...] relação que o pesquisador vai gestando com o seu objeto, tecendo os fios da pesquisa.” (Carvalho, 2004, p. 4), emerge a oportunidade de refletir e repensá-la. A educação pode assumir um papel fundamental na promoção de uma sociedade menos arraigada em preconceitos, inclusive formando pessoas que possam combater o racismo, existindo como ferramenta poderosa capaz de promover o contato com diferentes realidades, especialmente a escola pública, mas não somente ela. É desenvolvendo o senso crítico e a valorização da diversidade, que podemos ter um papel relevante e ter uma efetiva contribuição para a formação de indivíduos mais conscientes, engajados e preparados para construir um mundo mais justo e inclusivo.

E é nessa perspectiva que se desenrola este capítulo, trazendo a trajetória das políticas públicas em nosso país. Para iniciarmos trazemos a educação desde o Brasil Colônia com toda sua exclusão social, perpassando pelo Brasil República e todas as suas tentativas, mas nem tanto, de inclusão social até chegarmos ao início do século XX com o surgimento dos movimentos negros em prol de uma verdadeira inclusão do povo negro na educação. A quebra desse movimento com a ascensão da ditadura cívico-militar, até seu novo movimentar com o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, a Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN), e finalmente após a redemocratização e nossa Constituição Cidadã a inserção da punição perante ao racismo. Seguindo com as idéias progressistas chegamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e finalmente culmina na Lei 10.639/03.

2.1 Um panorama histórico das políticas públicas educacionais no Brasil: da Influência Colonial à Exclusão Social

Para podermos essencialmente adentrar nesse campo de pesquisa se faz necessária a rememoração das políticas públicas de Educação no Brasil e de sua importância para o social, como também traçar toda trajetória que nos fez chegar até a Lei 10.639/03 que por si só já foi uma grande conquista, contudo, somente sua obrigatoriedade, infelizmente, não foi suficiente para garantir sua aplicação.

A Educação no Brasil sempre foi usada para defender um modelo de especulação de capital e para apoiar o capitalismo em todas as suas fases, dito isso, produzem-se “teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas dentro das quais a teoria do capital humano é uma especificidade do campo educacional” (Frigotto, 2010). Conforme Frigotto:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação de atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (Frigotto, 2010, p. 51).

Todo e qualquer processo político que se desenvolveu no Brasil tem suas raízes nos modelos europeus e norte-americanos, no contexto educacional não seria diferente. De acordo com os estudos de Ferreira Júnior (2010) as reformas religiosas do século XVI realizada Martinho Lutero, a Reforma Protestante, e a Contra Reforma, por meio do Concílio de Trento entre 1545 e 1563, ocasionaram efeitos singulares no processo educacional europeu e deixaram sequelas irreparáveis nos países colonizados por essas nações.

Ferreira Júnior (2010) afirma também que, a sistematização educacional brasileira por ter sido colônia de Portugal, acabou por assumir simbioticamente a religião católica como principal doutrina religiosa e educacional. Para corroborar com a explanação de Ferreira Júnior (2010), Saviani (2011) acrescenta que diferentes ordens religiosas contribuíram para os mecanismos de evangelização no Brasil e as principais influências foram dos padres franciscanos beneditinos e os inicianos.

Diante do exposto, voltemos inicialmente ao Brasil do modelo agrário-exportador onde a organização escolar no Brasil-Colônia está, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses como nos afirma Ribeiro (1992) “em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta”.

Como consequência do contexto social que se apresentava, a instrução e a educação escolarizada interessavam somente a pequena nobreza e seus descendentes. Em contrapartida, quando analisamos o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, percebemos a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os “Regimentos”; percebe-se, também, a necessidade de incluir filhos dos colonos, uma vez

que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia. De acordo com (Oliveira, 2013),

Para investigar o fenômeno da educação infantil no período colonial, portanto, significa desvelar aspectos importantes da própria formação socioeconômica brasileira. Esta afirmação ganha a sua verdadeira dimensão quando nos deparamos com o papel econômico, cultural e político que Companhia de Jesus desempenhou no processo de consolidação do sistema colonial português, pois, em 500 anos de nossa história, os jesuítas detiveram o monopólio educacional por 210 anos – 1549-1759. (Oliveira, 2013, p. 83).

Escutar os “modus operandis” dos jesuítas na América Portuguesa é um exercício árduo, mas que se faz necessário para uma percepção mais abrangente no que concerne aos complexos andamentos históricos que se apresentam nesta conjuntura. Como nos descortina o historiador Capistrano de Abreu, “seria presunçoso quem pretendesse escrever a história do Brasil sem antes escrever a história da Companhia de Jesus no Brasil.” Bresciani, (1999). Diante dessa acepção, parte significativa das obras bibliográficas brasileiras alusivas ao período colonial faz referência a expressiva atividade dos jesuítas e de outras Ordens religiosas no transcurso do estabelecimento da educação formal na América Portuguesa.

Inicialmente não se tinha explicitamente a intencionalidade de se oferecer o ensino profissionalizante aos indígenas e o mais intelectual aos descendentes portugueses, mas na prática não era bem o que se aplicava como nos apresenta (Ribeiro, 1992),

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (Ribeiro, 1992, p. 23).

Como podemos perceber pelo citado acima, a intenção era o acultramento dos povos indígenas e sua formação para o trabalho enquanto, para o branco europeu, ficava a parte instrucional. Ao fazer essa análise não devemos ignorar que o modelo educacional utilizado na época era orientado ou até mesmo determinado pelas características econômicas, políticas e sociais da América Portuguesa como destaca (Paiva, 2010) “escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social. O colégio e a universidade, nesse tempo, eram destinados à pouca gente.” nos auxiliado a não cometer nenhum erro cronológico bem como para que possamos compreender melhor o período citado.

O importante a ressaltar é que a formação intelectual oferecida pelos jesuítas era para a elite colonial e seu objetivo era sobretudo religioso e subordinado ao escolasticismo. “educação foi instaurada no âmbito do processo de colonização. Tratava-se de aculturação, considerando que as tradições subjacentes aos costumes buscavam inculcar decorriam de um costume externo” Saviani, (2013).

A institucionalização da pedagogia jesuítica, ou seja, a *Ratio Studiorum* foi o tipo de modelo educacional perdurou no Brasil por séculos e trouxe prejuízos inenarráveis para a construção intelectual do nosso povo ao mesmo tempo em que prejudicou com consequências incalculáveis nossa história educacional como nos explicita (Ribeiro, 1992),

Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas.

Este isolacionismo, fruto não apenas desta orientação educacional como também do simples fato de ser colônia, e, enquanto tal, subordinada a um monopólio que é também intelectual, no caso do Brasil teve consequências bastante graves para a vida intelectual, porque a própria metrópole portuguesa encontrava-se afastada das influências modernas.

A formação da elite colonial em tais moldes adequa-se quase que completamente à política colonial, [...] (Ribeiro, 1992, p. 27).

Ao analisarmos a educação do período colonial, não podemos desconsiderar as características sociais, políticas e econômicas da América Portuguesa que orientaram ou mesmo determinaram o modelo educacional desenvolvido na época. Como salienta Paiva (2010), nos ajudando a não cometer anacronismos, “escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social. O colégio e a universidade, nesse tempo, eram destinados à pouca gente.” Tais considerações são fundamentais para compreendermos melhor a educação neste período.

Até o início do século XVI o ensino jesuítico não era institucionalizado, isto é, estas organizações não possuíam documentos norteadores que fundamentassem sua prática. Na busca de oficializar seus métodos de instrução, no final do século XVI firmou-se esse processo por meio da legitimação do método de ensino e aprendizagem jesuítico denominado de *Ratio Studiorum* Ferreira Júnior, (2010). No que tange a formação dos povos escravizados Luís Tomás Domingos nos traz informações substanciais para compreendermos como os negros ficaram sempre a margem de todo o processo educacional durante o período do Brasil colônia como podemos perceber:

O acesso à educação para as crianças negras no período escravista era mínimo ou quase nenhum, pois o que se constatou era que as mulheres escravas da cidade

utilizavam de uma instituição chamada Roda dos Expostos (que tinha a finalidade de abrigar as crianças abandonadas pelas mães e que eram dirigidas por grupos religiosos) na esperança dos filhos terem uma vida mais digna e livrá-las da difícil vida de escravos, como também ter a oportunidade de estudar. Nesse período, algumas legislações eram direcionadas à Roda dos Expostos, como por exemplo: o Alvará de 31 de janeiro de 1775, que considerava livres as crianças escravas, porém elas poderiam ser devolvidas aos seus donos quando solicitadas mediante o pagamento das despesas feitas com a criação. Em 1823, saiu um Decreto que considerava as crianças da roda como órfãos, e assim filhos dos escravos seriam criados como cidadãos, gozando dos privilégios de homens livres. Na verdade, não apenas as crianças eram impedidas do direito a educação, mas todo negro, escravo ou não, nas várias etapas da vida era impedido de estudar. (Domingos, 2017, p. 35).

Na segunda metade do século XVIII tudo começaria a mudar, os preceitos políticos que regiam a nobreza portuguesa passaram por inúmeras transformações econômicas e sociais e tudo isso iria estremecer as estruturas da Companhia de Jesus. Ferreira Júnior (2010) afirma nessa perspectiva que a crise econômica que assolava a colônia brasileira teria efeitos irreversíveis na estrutura da doutrinação política, econômica e principalmente na hegemonia educacional jesuítica.

Em meio a toda essa crise, assume como primeiro-ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal que deu início a Reforma dos Estudos Menores que gerou um alvará que determinava o fechamento dos colégios jesuítas. “O alvará de 28 de junho de 1759 ordenou a criação de aulas régias compreendendo os estudos menores, ou seja, o ensino de primeiras letras e humanidades, em substituição às classes e escolas dirigidas pelos jesuítas, extintas pelo mesmo ato” (Brasil, 2016), promovendo uma reforma educacional com objetivo de fortalecer a monarquia e sepultar o *RatioStudiorum*.

As reformas pombalinas foram um conjunto de medidas implementadas pelo Marquês de Pombal, durante o período em que exerceu forte influência no governo português, especialmente durante o reinado de Dom José I. Essas mudanças visavam modernizar e centralizar o Estado português, fortalecer o poder real e promover o desenvolvimento econômico do país. Carvalho (1978) destaca como as reformas pombalinas contribuíram para a modernização administrativa de Portugal, a expansão econômica e o fortalecimento do Estado. O autor enfatiza que as alterações mediadas pelo Marquês, geraram efeitos singulares nas colônias portuguesas, incluindo o Brasil, onde essas políticas muitas vezes foram implementadas de forma ainda mais rígida.

Carvalho (1978) aponta que, uma das principais medidas foi a expulsão dos jesuítas que eram responsáveis por grande parte do sistema educacional português e colonial. Isso permitiu ao governo pombalino exercer um controle mais direto sobre o ensino, substituindo-o por instituições educacionais controladas pelo Estado.

Para corroborar com a explanação do autor, Ferreira Júnior (2010) descreve dois aspectos fundamentais referentes às reformas pombalinas: um diz respeito aos conteúdos educacionais e o outro está relacionado à questão da formação de professores, no que diz respeito aos conteúdos educacionais não ocorreram mudanças significativas, ou seja, o ensino brasileiro permaneceu com seu caráter elitista, excludente, retórico e religioso. em relação a estrutura organizacional ocorreu a substituição do *RatioStudiorum* pelas metodologias de aulas régias, neste aspecto o escritor destaca que as aulas régias eram ensinamentos independentes, isto é, os conteúdos ministrados eram isolados e fragmentados, totalmente dissociados entre si.

Diferente do ensino jesuítico onde no *RatioStudiorum* o repasse das disciplinas era concebido por meio de princípios pedagógicos unificados e com o intuito de propagar e universalizar a fé cristã. O outro aspecto evidenciado por Ferreira Júnior (2010) está direcionado a formação de professores. Com a saída dos jesuítas foram afastados também os professores, já que todos os mestres eram missionários inacianos. Com a restrição do quadro de professores, alguns padres mestres e uma pequena parcela de aristocratas agrários passaram a ministrar aulas no processo organizacional das reformas pombalinas.

Adentrando em outro momento histórico que ocorre durante a vinda da família real para o Brasil e em meio a abertura dos portos onde se vislumbrava um maior contato com novos povos e ideias vindos de outros lugares da Europa de acordo com Ribeiro, (1992). Com a fuga da família real para o Brasil se tornou necessário tornar “independente” o que antes era colônia. Prado Júnior (1991) salienta queo movimento independentista foi liderado principalmente por setores da elite agrária e mercantil, que desejavam manter seus privilégios e continuar com a exploração econômica do país, a independência representou uma adaptação das instituições e práticas coloniais à nova realidade de um Estado nacional.

O autor enfatiza que a economia continuou centrada no latifúndio e na monocultura para exportação, com a escravidão ainda sendo uma prática central. Essa continuidade das estruturas coloniais impediu uma verdadeira reforma educacional além de camuflar a democratização e modernização do Brasil nas décadas seguintes.

Inicialmente passaremos pela fase joanina, durante esse período, no campo educacional, que é sobre o qual estamos jogando luz, houve a criação de cursos visando diversificar o preparo da população. No intuito de formar pessoas para a carreira militar surgem vários cursos como de engenharia, medicina, anatomia e cirurgia todos com o propósito de fornecer mão de obra qualificada para o exército e para a marinha. Variados cursos técnicos também foram criados com o objetivo de fornecer mão de obra qualificada

para as necessidades atuais do país, que seriam focados principalmente nas áreas da economia, indústria e agricultura.

Estes cursos simbolizam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil. É importante ressaltar que como tudo temos duas visões deste processo, uma em que em relação a estes cursos que mesmo se chamando assim, na verdade muitos correspondiam apenas a aulas devido ao seu caráter imediatista, tinham uma organização isolada e como foco a profissionalização. A segunda é de que surgem das verdadeiras necessidades do Brasil, o que caracteriza uma ruptura com o ensino jesuítico colonial, contudo devemos salientar que esta ruptura não pode ser considerada total pois não houve reformulações significativas nos níveis de escolarização anteriores.

Após deixar de ser Colônia de Portugal, o Brasil com sua constituição outorgada abandona o ideário de um sistema nacional de educação já que a única lei geral se destina apenas ao ensino elementar. Como nos elucida Ribeiro, (1992) do projeto vigorou simplesmente a ideia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras).

Em consonância com Prado Júnior (1991), Ferreira Júnior (2010) afirma que a constituição outorgada em 1824 manteve inerte as relações sociais escravistas, a estrutura de um regime imperial absolutista e um processo educacional restrito. A Constituição de 1824 determinava: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (Brasil, 1824). Entre os cidadãos estavam excluídos os escravos, como nos traz a luz Domingos (2012) “é inevitável que ao pensar em falar da educação dos negros no Brasil, seja preciso voltar o olhar para o período da escravidão onde esses protagonistas tiveram que travar grandes lutas e passar por inúmeros sofrimentos para alcançar o mínimo de direitos civis.”

Esta Constituição conferiu ao governo a responsabilidade de estabelecer leis e regulamentações para organizar e promover a educação no país. Isso implicava na criação de instituições de ensino e na definição de currículos e métodos educacionais. A partir das seguintes premissas:

Art. 179 – A inviabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império, pela maneira seguinte: (...)

XXXII – A criação primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégio e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas – Artes e Letras. (Brasil, 2001a, p. 103).

Este artigo destacava a importância da educação pública ao afirmar que "a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos", embora saibamos que a infraestrutura educacional era extremamente limitada, e a maior parte da população permanecia analfabeta. A educação estava predominantemente nas mãos da Igreja Católica e de instituições privadas e era acessível apenas para as elites.

O que podemos perceber após tais constatações é que mesmo diante da autonomia política conquistada com a independência isso não se refletiu para a recém-constituída nação brasileira no que se refere à esfera educacional, já que não se propôs a pôr em prática uma educação que reorganizasse seus objetivos e atendesse as necessidades reais dos futuros cidadãos de nossa nação.

No Brasil não se efetivou a disseminação de escolas pelo território nacional de forma igualitária, porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados e escolarizados. Isso tende a ser justificado pela permanência de sua base social escravocrata, já que a clientela das escolas continuaria a ser os filhos de homens brancos livres.

A segregação não se fazia gradativamente, de um nível de ensino para outro, e sim, significativamente, no início da vida escolar, pois a maior parte da população não tinha condições financeiras e, em sua maioria, nem interesse, devido ao modo de vida a que estava sujeitada, em ingressar e mais ainda em permanecer na escola. A ínfima parcela da população pertencente à classe média, começa a apresentar uma dilatação nas últimas décadas do Império e é um dos indicadores que impulsionam a pressão popular pela abertura das escolas. Como o acesso ao conhecimento abria as portas da oportunidade de ascensão social, gradualmente os alunos foram obtendo espaço para se matricular nas escolas, com o intuito de cursar o ensino superior. Como nos exemplifica (Ribeiro, 1992):

O que ocorreu no Colégio Pedro II (1859) vem demonstrar essa orientação da clientela: neste ano deveria funcionar, pela primeira vez, a 5ª série especial, que conferiria um certificado a quem não quisesse continuar os estudos e sim completar sua formação de grau médio. Ninguém matriculou-se aí, todos se dirigiram ao primeiro dos três anos seguintes, que davam condições ao ingresso na faculdade. (Ribeiro, 1992, p. 57).

Diante do exposto podemos verificar que o povo negro ainda não se encontra contemplado na historiografia educacional brasileira, demonstrando os procedimentos de construção das interpretações que os desconsideraram como sujeitos, sobretudo através da permanente negação de sua relação com os espaços escolares. Como nos afirmam Aranha

(2006) e Fonseca (2007), a tendência sempre foi a de não observância da presença negra na escola e mesmo quando o tema é mencionado, na maior parte dos casos, é pelo prisma da proibição.

Uma coisa é clara, ao se discutir a educação brasileira desde o período colonial até o século XX “apesar da influência dessas culturas [negras e indígenas], que podemos sentir até hoje, o que se destaca é a exclusão desses segmentos da educação formal.”, a exclusão total a que se refere Aranha (2006), não pode ser desassociada nem mesmo quando se trata da educação formal. Outro autor que referenda este tópico é Maestri (2004), em um artigo que se designa a debater a educação de escravos, o autor não aborda a educação escolar dessa área, reitera que: “As escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos”.

A quantidade de pesquisas sobre a área da educação no período do Brasil Império crescem e esses trabalhos começam a lançar luz na história da educação brasileira no que concerne à carência de estudos sobre a população negra, mostrando que, já no século XIX, “os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos a escolarização Gondra; Schuler, (2008, p. 254)”. Isso de forma insuficiente devido ao tamanho da população.

Mesmo com a garantia da educação para todos as primeiras leis e regulamentos da instrução começaram a ser discutidos e aprovados e já interditavam a matrícula e/ou frequência de algumas categorias às aulas conforme nos apresenta Barros (2016) em várias províncias brasileiras traziam essa exclusão por exemplo de Minas Gerais foi pioneira. Simultaneamente à obrigatoriedade escolar, a Lei de 28 de março de 1835, determinava: “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”. Em Goiás não era diferente “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”.

O Espírito Santo era bem mais específico ‘proibia ensinar a ler, e escrever, ofício, Artes [sic], a escravos’” (França, 2006). E o Rio Grande do Norte também não ficou atrás “Os Professores não admitirão em suas aulas alunos, que *não sejam livres*: as Professoras porém podem receber *escravas*; para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domésticas, não as compreendendo, todavia, na matrícula, de que trata o artigo 16, sob pena de perda do ordenado correspondente a um mês”, e esses modelos de ‘educação para todos’ se seguiu em todo território nacional, ou seja, foi um período em que se oscilou entre a obrigatoriedade e a interdição.

2.2 O Movimento Negro e suas lutas

O cenário educacional no Brasil, como pudemos observar, se destaca por suas analogias, tendo em vista que predominantemente a população é retratada como tendo pouca, ou mesmo nenhuma instrução, ao mesmo tempo em que uma minoria abastada arvora-se por seu elevado grau de escolarização, o que retrataria um tipo de centralização da erudição.

Esse panorama de disparidade se instaurou no decorrer da nossa história, praticamente como algo natural e que factualmente foi relacionado às diversas competências dos sujeitos que constituem nossa sociedade e começa a ser problematizado na perspectiva étnico-racial, tendo em vista que a população negra é a que sofre o maior impacto imposto pelos processos de discriminação e exclusão.

De acordo com Domingos (p. 36, 2017) “Após a abolição, a necessidade da escolarização era muito mais forte, haja vista que o negro que estava saindo de sua condição de escravo, levando consigo todos os estigmas e traumas da escravidão, necessitava mais do que nunca da inclusão no processo de educação e/ou escolarização oficial”.

Nesse período pós Abolição da Escravatura, a população negra enfrentou um período de marginalização institucionalizada. A abolição não foi acompanhada de políticas públicas de inclusão social ou educacional. Com a exclusão do sistema de ensino formal, surgiram os primeiros movimentos negros para defender os direitos básicos, como o acesso à educação.

O objetivo era a sobrevivência e a construção de uma identidade negra em um país que negava seu passado escravista. Domingues (2007) afirma que, diante da marginalização enfrentada nos primeiros anos da República, os negros libertos, ex-escravos e seus descendentes organizaram movimentos de mobilização racial.

Para isso, formaram diversos grupos, como grêmios, clubes e associações, em diferentes estados brasileiros, buscando combater a exclusão social, conhecidas também como entidades e dependendo do tipo de atividade desenvolvida podemos considerá-las entidades negras recreativas, contudo sua função organizacional seria para além da prática do lazer e cultura se dava também no âmbito social na forma de ajuda a essa comunidade com ações de solidariedade e na busca por desenvolvimento social e de acordo com Gonzalez (1984) que, ao transarem o cultural, possibilitaram ao mesmo tempo o exercício de uma prática política, preparadora do advento dos movimentos negros de caráter ideológico.

Durante a fase republicana a influência positivista torna-se mais marcante, no que se refere à educação nacional, como nos demonstra (Ribeiro, 1992) “Era a forma de tentar

implantar e difundir tais ideias através da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890.” alguns anos depois da proclamação, em decorrência das transformações políticas. Na Primeira República se instaura uma dualidade, nascida da descentralização, que se instala na organização escolar, a chamada Reforma Benjamin Constant que tinha por princípios a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário.

No entanto os negros estavam fora desse sistema escolar exceto por poucas iniciativas como nos demonstra Fonseca, (2016) em seu relato:

[...] uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria – criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto” e requereu, em 1856, ao então Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós) algumas concessões para a continuidade do funcionamento da mesma. Pretextado dos Passos e Silva pediu ao Inspetor sua dispensa das provas de capacidade (um exame oral e escrito), na época, uma exigência legal para o exercício do magistério. (Fonseca, 2016, p. 123).

Tudo isso corroborava para que mais da metade da população com mais de quinze anos em 1920, já estivesse fora da escola. Tendo em vista esse aspecto social que havia se perpetuado desde a invasão do Brasil alguma providência necessitaria ser tomada já que “Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social.” de acordo com (Ribeiro, 1992).

Por essas e outras confirmações é notório que o Brasil passa por grandes problemas políticos e isso reflete diretamente no sistema de educação. “A educação é predominantemente uma questão partidária de curto prazo, posta em prática em ciclos de quatro anos, por isso não consegue ser uma questão de Estado” (Cunha; Melo; Ribeiro, (2017).

A posse de Vargas gerou inúmeras expectativas no cenário brasileiro e entre o período de 1930 a 1964 foram elaborados dois projetos para a nação. Um defendido pelas oligarquias tradicionais que insistiam em manter o país totalmente dependente da economia norte-americana (Bittar e Bittar (2012). E o outro era um projeto nacional populista de cunho social resguardado pelo pensamento de que “*a questão social é caso de política e não de polícia*” Bittar e Bittar (2012), contava com o apoio de trabalhadores e visava um país potente que podia se desenvolver autonomamente.

Em 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde e no ano de 1932, o atual presidente da república em companhia de seu Ministro da Educação e da Saúde, solicitaram aos intelectuais que compunham a IV Conferência Nacional de Educação, a incumbência de formular um documento público que pudesse embasar diretrizes para um processo de ensino brasileiro mais pragmático.

Desse movimento, nasceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, documento fundamental na história da educação brasileira, liderado por Fernando de Azevedo, defendia uma reforma profunda no sistema educacional do país. O documento propõe uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, inspirada nos princípios da Escola Nova, um movimento pedagógico progressista que buscava renovar métodos de ensino e adaptar a educação às necessidades sociais e individuais dos/as alunos/as nas faixas etárias entre sete e quinze anos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou uma crítica ao sistema educacional vigente e uma chamada de atenção para a implementação de reformas pedagógicas mais profundas. Embora nem todas as propostas do manifesto tenham sido imediatamente adotadas, este escrito exerceu uma influência significativa no debate educacional e nas políticas subsequentes, Saviani, (2010). Sob o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, na finalidade de divulgar no território nacional um projeto brasileiro de renovação educacional, reivindicar melhorias na condução das políticas provenientes do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil de acordo com Vidal, (2013).

Nesse contexto a Frente Negra Brasileira (1931-1938), que é considerado o primeiro movimento ideológico de grande relevância após a abolição pois conseguiu trazer milhares de negros para os suas bases, impulsionada pela atuação de uma imprensa negra cada vez mais engajada e militante, a Frente Negra Brasileira tem São Paulo como seu nascedouro, justamente o grande centro econômico do país, evidenciando, dessa forma, sua natureza essencialmente urbana, pois é nesse meio que a população negra é submetida de maneira mais intensa às imposições do sistema hegemônico e acaba por desenvolver sua consciência racial. Contudo é também neste mesmo ambiente onde os impactos da discriminação racial tornam-se mais latentes.

Após a veiculação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova aumentou-se a disputa ideológica entre liberais e católicos pela hegemonia no campo educacional e o ministério da educação nesse período 1942, chefiado por Gustavo Capanema, implementou um conjunto de leis orgânicas do ensino. De acordo com Ferreira Júnior (2010) a Reforma

Capanema, tinha como principal objetivo modernizar e centralizar o sistema educacional brasileiro, na busca de alinhar a educação às necessidades de desenvolvimento econômico e social do país, por meio da promoção da formação de mão de obra qualificada e a criação de um sistema educacional mais coeso e eficiente capaz de atender às solicitações de uma sociedade em processo de urbanização e industrialização.

Nesse período, algumas das principais ações referentes à educação foram: a promulgação da Constituição de 1946, aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Movimentos de alfabetização de adultos.

A Constituição de 1946, promulgada no Brasil após o fim do Estado Novo, representa um marco importante na história do país, especialmente no que tange à educação. Sob a ótica de Saviani (2011), a carta de 1946 foi um documento progressista que visou corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão social por meio do reconhecimento da educação como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, na busca mais uma vez, de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade.

Neste mesmo período o que podemos destacar é o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro, tendo início em 1945 se estendendo pelos anos 1960, 1970 e até mesmo aos dias atuais. Traz como mote principal uma postura crítica diante do racismo e suas manifestações, aliada ao trabalho prático de alfabetização, disseminação de conhecimento, capacitação de indivíduos e produção de peças teatrais voltadas para a temática racial isso representou um avanço significativo no processo de mobilização e fortalecimento da comunidade.

Além da atuação das organizações culturais, é importante destacar que as entidades negras de grande escala, mesmo diante das diversas tentativas de coação promovidas pelo Estado Novo, mantiveram seu compromisso com a resistência cultural, já que até 1950, a segregação no mercado de trabalho era uma prática comum, legitimada por normas sociais, não formais de acordo com Nascimento (1978). Hoje sabemos que isso nada mais era o colonialismo de ideias.

Sem muitas mudanças caminhamos até 20 de dezembro de 1961 quando instaurou-se a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – nº 4.024 Brasil (1941) ela foi aprovada no contexto político entre esquerda e direita, nacionalistas versus entreguistas, no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, nesse período a educação recebia forte influência de Paulo Freire, que pensava a educação como prática da liberdade, junto a isso os movimentos negros, em uma luta histórica por igualdade, intensificaram suas ações para garantir o acesso de pessoas

negras à educação.

As reformas educacionais implementadas entre 1930 e 1964, embora importantes, não foram suficientes para superar as profundas desigualdades educacionais presentes no Brasil, especialmente para a população negra, indígena e rural. Freire (2023) instigou o Movimento da Educação Popular. A educação popular, vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. É uma prática política que visa conscientizar os/as educandos/as sobre sua realidade social, econômica e política, por meio do fomento de uma postura crítica e reflexiva. Corroborando com essa ideia, Hooks (2017) argumenta que a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica.

Os autores supracitados defendem que a educação deveria ser um processo dialógico, em que educadores/as e educandos/as aprendem juntos, por meio da construção do conhecimento, de forma colaborativa e horizontal. Centrado no conceito de "*conscientização*", buscava mediar processos pelos quais os seres humanos se percebessem, criticamente, nas condições de sua existência e se mobilizassem para transformá-las e que o conhecimento deve tornar as pessoas melhores do que elas eram antes. Muitas vezes os e as estudantes querem um conhecimento significativo, que faça ligação entre o saber e as suas próprias vidas.

Contudo o analfabetismo e a curta duração da escolarização persistiram, revelando a necessidade de políticas públicas mais efetivas para garantir o direito à educação para todos. E após 1964 muito do que foi conquistado acabou se dissolvendo de acordo com González (1983, p. 30) a repressão “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidad”.

No meio desse turbilhão de coisas não podemos deixar de jogar luz sobre o Movimento Negro ou de acordo com Lelia Gonzalez, o termo mais assertivo seria Movimentos Negros,

Na verdade, falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou mulçumanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos, etc.), apesar da redução à “igualdade”, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo N.^a S.^a do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares, etc., constituíram-se em diferentes tipos de resposta dados ao regime escravista. Por outro lado, que se pense nos “ciclos” da economia e seus deslocamentos (não só da população escrava, mas dos centros de decisão política), assim como nas diferenças

regionais que daí resultaram. (Gonzalez, 1984, p. 4).

Diante de tantas nuances aqui expostas ainda nos cabe a reflexão sobre várias outras, mais agora em relação ao modelo de luta perpetradas pelo Movimento Negro ao qual nos traz luz mais uma vez Gonzalez (1984) lutas contra ou em conjunto com o eurocentrismo cultural? Luta para ascender deve ser individual ou de uma classe? Luta para ser parte da sociedade “respeitada” ou para mudá-la? Por esse e mais tantos outros motivos anteriormente apresentados, nós aqui nos espelhando nos estudos de Lélia Gonzalez chamaremos esse movimento social de Movimentos Negros.

Agora retornando ao período no qual estávamos e inserindo os Movimentos Negros neste contexto não devemos nos esquecer que o golpe de 1964 desencadeou, por um lado, a desestruturação das elites intelectuais negras, enfraquecendo suas lideranças e redes de mobilização, enquanto, por outro lado, promoveu a integração das organizações de massa em uma lógica de subordinação ao projeto capitalista, desviando-as de seus propósitos originais de resistência e transformação social.

De acordo com o que diz Gonzales (1984 - pág. 30) a desarticulação das elites intelectuais negras pelo golpe de 1964 é um fato inegável. O autoexílio de Abdias do Nascimento, uma das figuras mais emblemáticas desse período de intensa mobilização, exemplifica claramente essa ruptura. Abdias, ainda que distanciado geograficamente, não abandonou sua militância, enriquecendo-a no exterior ao dar continuidade à denúncia do racismo estrutural brasileiro. Nascimento (1980, p. 87) reforça que, “os negros devem construir uma unidade a partir da memória da escravidão, tendo como objetivo a reconquista de sua liberdade e dignidade como pessoa humana; o resgate de sua autodeterminação e soberania [...]”.

Suas interações no exílio, particularmente em debates acalorados com outros brasileiros expatriados, desempenharam um papel crucial para que muitos desses retornassem ao Brasil com uma visão renovada sobre a questão racial, fruto de suas experiências e reflexões no estrangeiro. Nascimento desvela que o negro brasileiro, embora “seja discriminado exatamente por causa de sua condição racial e da cor, negam a ele, com fundamentos na lei, o direito legal da autodefesa” Nascimento, (2016). Já para o contexto doméstico Gonzalez nos esclarece sobre a repressão ditatorial que foi implacável, sufocando as lideranças negras e forçando-as a operar em uma semiclandestinidadade, isoladas das demais organizações de resistência política clandestina. Pelo que pudemos verificar nos relatos anteriores nesse período houve grande desarticulação dos Movimentos Negros que tentavam

finalmente se fortalecer, representando uma quebra nessa continuidade.

A rearticulação política interna da luta contra o racismo só veio a reaparecer no final da década de 1970, em meio ao fortalecimento dos movimentos populares, sindicais e estudantis. Isso, porém, não implica que, durante o período mais repressivo da ditadura, a população negra tenha permanecido inativa, pois houve iniciativas pontuais de resistência. Cunha Jr. (1992) destaca os três principais desafios enfrentados para superar a fragmentação do movimento negro durante o período da Ditadura Militar: o afastamento das lideranças políticas, o regime autoritário militar e o enfraquecimento das mobilizações anteriores, além disso ele observa que, na década de 1970, era complicado reunir mais do que um pequeno grupo de ativistas comprometidos com a causa negra.

Já no tocante ao contexto internacional Domingues (2007) nos elucida que os Movimentos Negros foram fortemente influenciados, por um lado, pela luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, onde emergiram figuras como Martin Luther King, Malcolm X e organizações marxistas negras, como os Panteras Negras, e, por outro lado, pelos movimentos de libertação em nações africanas, especialmente aquelas de língua portuguesa, como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola.

Essas influências globais desempenharam um papel fundamental na adoção de uma retórica mais radical pelo Movimento Negro Unificado na sua luta contra o racismo. Como reitera Ferreira Jr. (2010) foi tardiamente que o Brasil começou a deixar de ser uma sociedade “sem escolas” para as classes populares, processo este que teve início na década de 1970. E mesmo com esse atraso secular, trata-se, ainda, de um processo inconcluso.

Contudo foi a partir desse mesmo período segundo Gonzalez (1982) que se desenvolveram várias frentes centradas em estudos formais sobre a questão negra e sua cultura, tanto agremiações, se estendendo a entidades fundadas com esse cunho, desaguando nas universidades e perpassando por todos esses ambientes até se consolidar em um curso, o primeiro Curso de Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais porém ao reunir artistas e intelectuais progressistas, cuja obra refletia uma análise crítica da realidade brasileira, a Escola de Artes Visuais consolidou-se como o principal centro cultural do Rio de Janeiro naquela época. Sua relevância foi tal que, em 1979, sua desativação foi decretada diretamente por Brasília, culminando com o afastamento de sua direção.

Não obstante, como já era de costume, mais lutas teriam que ser travadas para que os povos negros, há tanto marginalizados em nosso país, pudessem alcançar o que os apetece. Mas a luta nunca parou de ser travada e por fim O Movimento Negro Unificado se transformou em Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, galgando mais

um degrau em direção a suas aspirações. Como podemos concluir pelas palavras de González (1892):

Nos anos seguintes, teríamos os atos públicos, as passeatas e outras formas de manifestação, ocorrendo a nível nacional enquanto expressões de um assentimento: o da Comunidade Negra. Graças ao empenho do MNU, ampliando e aprofundando a proposta do Grupo Palmares, o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa; na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira, ao se construir como efetiva democracia racial e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração. E hoje, tamos aí, constatando a importância da iniciativa do MNU, uma vez que grupos e entidades negras de todo o país se mobilizam em torno dessa data magna. E o treze de Maio, cada vez mais, caracteriza-se como data oficial de órgãos governamentais, ou seja, como papo de branco (o que é até coerente, pois, a chamada abolição resolveu os problemas das classes dominantes brancas e não o nosso). (González, 1982, p. 57).

Durante esse período, de acordo com Pereira (1982), o Movimento Negro intensificou sua atuação na área educacional, apresentando propostas que visavam a revisar os conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; promover a capacitação de docentes para desenvolver uma pedagogia que contemplasse a diversidade étnica; e reavaliar o papel da população negra na história do Brasil.

Além disso, reitera Cruz (1989) uma das principais demandas foi a inclusão da história da África nos currículos escolares. Paralelamente, também se reivindicava o surgimento de uma literatura de expressão "negra", em contraposição à tradicional literatura de matriz eurocêntrica.

Para além das questões abordadas na agenda da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN), como a inclusão da população negra na sociedade e a luta contra o racismo, os Movimentos Negros deste período assumem um compromisso político com esses temas. Nesse novo contexto, o movimento se posiciona frontalmente contra o "mito da democracia racial", uma ideia amplamente criticada por Florestan Fernandes (2008), e empenha-se na construção de identidades político-culturais negras.

A crítica ao "mito" da democracia racial permeia os documentos do Movimento Negro Unificado (MNU), os quais reivindicam a concretização de uma verdadeira democracia racial como nos embasa Pereira (2011 e 2013) ele ainda destaca que entre as estratégias bem-sucedidas, as implementadas a partir do início da década de 1980 foram as mais eficazes e consistiam na intervenção direta nas instituições escolares, não se limitando apenas à realização de palestras e à conscientização de docentes e discentes acerca das trajetórias históricas da população negra no Brasil, mas também englobando a elaboração de materiais

didáticos especializados, as cartilhas foram produzidas por Maria Raimunda Araújo (Mundinha), que na época era a presidenta do Centro de Cultura Negra do Maranhão, esse material fora concebido com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e representativa.

Segundo sua perspectiva, a estratégia utilizada, não apenas contribuía significativamente para a conscientização e transformação educacional, mas também desempenhava um papel crucial na formação dos próprios militantes. O caráter inédito deste tipo de ação proporcionava aos ativistas uma oportunidade única de aprendizado e de desenvolvimento de novas práticas militantes. Vendo o sucesso dessa prática ela se espalhou pelo território nacional e de norte a sul era disseminada, principalmente durante a década de 1980.

Foi durante este período que diretrizes voltadas ao combate ao preconceito no ambiente escolar começaram a ganhar visibilidade, impulsionadas pela realização de encontros e eventos que tinham como principal finalidade promover ações nesse sentido. Esses encontros representaram um marco na articulação de estratégias educacionais voltadas para a superação das práticas discriminatórias nas escolas. As experiências relatadas não nasciam tão somente no ambiente acadêmico, mas sim das ações educativas comunitárias de acordo com Gonçalves e Silva (2000).

Elucubrando todas essas tendências, ainda em 1986, a Convenção Nacional do Negro estabeleceu as prioridades a serem levadas à Assembleia Nacional Constituinte (ANC) que se instauraria no ano seguinte. Assim, Gomes e Rodrigues (2018) ressaltam que o movimento negro e seus aliados mobilizaram-se para estruturar sua participação política. Esse esforço incluiu a realização de encontros municipais e estaduais, cujo objetivos eram debater e formular estratégias de para poder fazer parte do processo constituinte, garantindo que as demandas da população negra fossem contempladas no novo texto constitucional.

Nesse contexto, de acordo com Corbo (2024), os representantes de movimentos sociais e acadêmicos voltados à questão racial tiveram uma participação significativa desde o início dos trabalhos nas subcomissões temáticas. Além dos 11 constituintes negros que atuaram diretamente no processo, figuras do movimento negro, participaram ativamente das audiências públicas da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas com Deficiência e Minorias. Acadêmicos renomados, também desempenharam um papel relevante nas discussões. Segundo Pires (2013), essa intensa atuação política foi de fundamental importância e resultou na elaboração de um Anteprojeto de Constituição que incorporou substancialmente as pautas defendidas pelos representantes do movimento negro.

A Constituição de 1988 representou, assim, um marco importante na história educacional do Brasil, pois estabeleceu bases sólidas para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, democrático e de qualidade. As outras constituições não tratavam a educação com a mesma ênfase em termos de direitos fundamentais, universalização, obrigatoriedade, gestão democrática e valorização dos profissionais. No que se refere à causa da luta negra, a Constituição Cidadã avançou significativamente ao estabelecer o racismo como crime inafiançável e imprescritível e traz isso no escopo de seu texto (art. 5º, XLII);

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (Brasil, 1988).

A questão racial reveste-se de grande complexidade, embora a Constituição de 1988 tenha deixado explícita a ideia de igualdade em todos os sentidos, afirmando inequivocamente a isonomia racial (art. 5º, caput) incriminando firmemente a prática do racismo superando a Lei Afonso Arinos de 1951, que, até então, tratava atos de discriminação racial apenas como contravenção.

A Constituição também garantiu a demarcação das terras pertencentes às comunidades quilombolas, assegurou a proteção das manifestações culturais afro-brasileiras e inseriu no currículo escolar de história o estudo das "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro", regulamentado em momento posterior. Logo em seu preâmbulo, a Constituição Federal de 1988 estabelece o princípio da igualdade, também conhecido como isonomia, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Esse princípio é reforçado pela determinação de promover o bem de todos, sem discriminação de sexo, raça, origem, idade ou qualquer outra forma de distinção. Nesse sentido, a Constituição adota a lógica de tratar os iguais com igualdade e os desiguais na medida de suas desigualdades, consolidando o compromisso com a justiça social e a equidade no ordenamento jurídico brasileiro, como expresso no artigo 5º, inciso I, da CF/88,

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (Brasil, 1988).

De acordo com Gomes e Rodrigues (2018) a fragmentação dos artigos que tratam da questão racial e do racismo no texto constitucional de 1988 resultou na atenuação ou até na exclusão de algumas disposições centrais aprovadas na ANC. Um exemplo notório é o princípio que sustentava que a implementação de políticas compensatórias para grupos historicamente marginalizados não configuraria privilégio, princípio esse que, juntamente com o debate sobre ações afirmativas, foi negligenciado.

No que concerne à educação, as propostas contidas no anteprojeto, finalizadas na Comissão Temática "Da Ordem Social", culminaram na eliminação da obrigatoriedade do "Ensino de História das Populações Negras do Brasil", reduzindo-se a questão à mera recomendação de uma reformulação no ensino da História do Brasil, esvaziando, assim, o potencial de transformação educacional que poderia ter sido alcançado.

E nesse processo de redemocratização do Brasil que se intensificou com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. A Carta Magna garantiu a gestão democrática do ensino público, a valorização dos profissionais da educação e o acesso universal e gratuito ao ensino fundamental. Esses princípios foram posteriormente detalhados e regulamentados pela Nova LDB de 1996.

A Constituição de 1988 representou, assim, um marco importante na história educacional do Brasil, pois estabelece bases sólidas para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, democrático e de qualidade. As outras constituições não tratavam a educação com a mesma ênfase em termos de direitos fundamentais, universalização, obrigatoriedade, gestão democrática e valorização dos profissionais.

Em seu capítulo III, seção I a Carta Magna trata de elementos essenciais para o funcionamento das redes de ensino, mas a execução desses direitos depende muito da intencionalidade dos governantes, se querem realmente atender o objetivo das escolas que é formar cidadãos/ãs de maneira integral, pois é o que está posto nos documentos legais, ou se quer moldar os/as estudantes para darem resultados.

Laval (2019 p. 15) confirma essa intencionalidade política na seguinte afirmação:

A escola passa por uma crise crônica (...) Na cultura de mercado, a emancipação do conhecimento- velha herança do Iluminismo- é vista como uma ideia obsoleta (...) a massificação escolar não conduziu ao grande amálgama social e ao reinado da meritocracia harmoniosa (...) As dificuldades enfrentadas por um grande número de estabelecimentos escolares com forte apelo social foram agravadas por políticas liberais que acentuaram a marginalização de partes importantes da população e aprofundaram desigualdades que afetam de múltiplas formas o funcionamento da escola. (Laval, 2019, p. 15).

O que precisa estar evidente é que política pública se faz com financiamento e para obter esse tipo de recurso é preciso evidências numéricas, porém não precisamos ficar bitolados nesses números. É necessário saber como são gerados esses números e que, o que está por trás de cada resultado são histórias de vidas.

No Brasil a exclusão social de que os negros são as principais vítimas deriva, sobretudo, da má distribuição de recursos públicos, principalmente, no âmbito da educação. Para Gomes (2005, p. 58-59), a educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado. Trata-se de um bem escasso.

Guimarães (2006, p. 277) corrobora dizendo que “Reestabelecida a vida democrática em 1985, o Estado tentará por um curto tempo restabelecer o antigo jogo de classes, tentando relacionar-se com os novos movimentos sociais a partir dos partidos políticos, da ampliação do seu próprio aparelho e do *aggiornamiento* de sua legislação”. Reafirmando certos avanços significativos, destaca-se a criação da Fundação Cultural Palmares em 1988, juntamente com a consagração de Zumbi dos Palmares como herói nacional.

Além disso, merece menção a criminalização do racismo, formalizada pela Lei 7.716 de 1989, Brasil (1989). Esses marcos, embora revestidos de grande simbolismo, representam conquistas essenciais na luta pela igualdade racial e no reconhecimento da história e contribuição da população negra no Brasil.

Avancemos para o ano de 1995, nele podemos destacar as celebrações alusivas aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares culminaram na emblemática "Marcha Zumbi dos Palmares", um ato de resistência contra o racismo, em defesa da cidadania e da vida. Cerca de 10 mil pessoas negras se dirigiram a Brasília com um manifesto reivindicatório entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso.

A marcha, realizada no dia 20 de novembro, reuniu aproximadamente 30 mil ativistas negros provenientes de diversas regiões do país. Nesse mesmo dia, representantes da Executiva Nacional da Marcha foram recebidos pelo presidente da República em uma breve cerimônia no Palácio do Planalto, onde foi entregue um documento contendo as principais demandas do Movimento Negro, denunciando o racismo estrutural e propondo políticas públicas concretas voltadas para a inclusão da população negra na sociedade brasileira.

A organização dessa marcha histórica contou com o envolvimento de centenas de entidades do Movimento Negro, espalhadas por todo o território nacional, além do apoio de sindicatos e centrais nacionais de trabalhadores. O Distrito Federal serviu como base central

de coordenação, e o processo de mobilização foi intenso, especialmente nos quatro meses que antecederam o evento, consolidando-se como um marco importante na trajetória de luta por igualdade racial no Brasil. Contudo de acordo com Santos (2005, p.15),

Sob pressão dos movimentos negros, em 1995, o atual presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Apesar desse primeiro passo, o reconhecimento oficial do racismo no Brasil pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrassem na agenda política e/ou nacional brasileira. (Santos, 2005, p. 15).

Quando foi finalmente foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que sua primeira versão foi em 1961, seguida de uma versão imposta no período militar 1971, e seu texto final foi modificado após Constituição de 1988 e homologado em vinte de dezembro de 1996. Saviani (2017) destaca as principais diretrizes estabelecidas pela nova Lei de Diretrizes e Base - LDB que foram: a universalização do ensino fundamental, a valorização dos profissionais da educação, e a promoção da gestão democrática.

Ressaltando que diferente das outras leis esses princípios foram oriundos de um documento macro, CF 1988, e incorporados a uma legislação vigente. Consequentemente, ao se elaborar políticas educacionais — especialmente ao se debater a definição de um modelo pedagógico para a "nação" brasileira —, o conceito de raça, de forma implícita, é colocado em pauta e constantemente renegociado, refletindo tensões históricas e culturais subjacentes à formação do sistema educacional nacional, ou seja, como o Brasil nega ser um país racista como combater algo que não existe, como bem nos esclarece Almeida (2019, p. 63),

A negação é essencial para a continuidade do racismo. Ele só consegue funcionar e se reproduzir sem embaraço quando é negado, naturalizado, incorporado ao nosso cotidiano como algo normal. Não sendo o racismo reconhecido, é como se o problema não existisse e nenhuma mudança fosse necessária. A tomada de consciência, portanto, é um ponto de partida fundamental. (Almeida, 2019, p. 63).

Contudo o que podemos perceber é que mais uma vez, apesar de toda articulação e luta o povo preto acabou ficando a margem no que se trata dos dispositivos legais, porém a luta não cessou.

Diante do exposto até aqui, o que podemos frisar é que os militantes dos Movimentos Negros estão dispostos a ir para além da denúncia e se voltar principalmente

para a apresentação de proposições que visem o fortalecimento de sua base, pesquisas com intuito de instruir e formação de professores voltada para o fortalecimento da educação antirracista. Gomes (1997) argumenta sobre o questionamento das políticas homogeneizadoras e sobre a necessidade de se repensar a estrutura excludente da escola de modo a garantir, à população excluída, o acesso e a permanência com êxito. Nesse sentido Nilma Lino Gomes destaca que,

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão. (Gomes, 1997, p. 24).

Não obstante pensar a educação por esse prisma faz emergir o quão grave e urgente é essa reparação histórica para esse povo. Um problema que se arrasta desde o Brasil colônia até a atualidade, onde podemos perceber claramente o evidenciamento dessas desigualdades sociais é no ambiente escolar pautado pela hegemonia eurocêntrica, que até um passado recente nem era contestada.

Sob essa perspectiva, os Movimentos Negros rumam de forma imperativa no intuito de capacitar docentes, preparando-os para assumirem também o papel de produtores culturais. Isso significava a forte necessidade de habilitá-los a lidar com a diversidade como um processo inacabado e suscetível à contestação, orientado por uma práxis pedagógica que privilegie a leitura crítica das imagens, a análise dos discursos legitimados e a valorização das vozes historicamente silenciadas. Por esse viés Oliveira (2006) reitera que,

[...] a atribuição de significados sociais à diversidade humana a hierarquiza, provocando as desigualdades entre negros e não-negros em todos os setores sociais com forte projeção na educação na qual são evidenciados claramente os efeitos da discriminação contra o negro na educação. A projeção das desigualdades entre negros e não negros na educação está a exigir uma formação dos profissionais da educação que dê conta da eliminação deste problema que atinge toda a humanidade. (Oliveira, 2006, p. 128).

Ao advogar pela inclusão das ações afirmativas no escopo da Constituição de 1988, os Movimentos Negros tensionavam o Estado em relação ao dever de se estabelecer políticas públicas que pudessem mitigar o quadro de discriminação estrutural de nossa base formativa.

Todavia essa transposição foi decrescendo paulatinamente ao ponto em que as

sucessivas alterações serviram para minar as ações afirmativas propostas para o texto constitucional. Ficando reduzida apenas ao princípio constitucional de igualdade. Isto posto, os Movimentos Negros não recuaram, e em contraste a esse cenário as mobilizações por política públicas só se fortaleceram, em todas as esferas.

Como foi evidenciado por Machado (2004), no período entre 1995 e 2006, tramitaram no Congresso Nacional propostas legislativas voltadas à criação de cotas em instituições de ensino superior, no funcionalismo público, nas sociedades empresariais privadas e nos partidos políticos.

Neste mesmo período em relação ao cenário internacional, Hofbauer (2006) ressalta que a mobilização do movimento negro alcançou seu primeiro marco institucional durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na África do Sul. Diante da conjuntura que se desenhava, o Brasil manifestou, pela primeira vez, sua disposição em assumir legalmente medidas de discriminação positiva, visando a mitigar o racismo estrutural presente no país.

Diante desse cenário, urge salientar que os Movimentos Negros aproveitaram o momento, que se mostrava favorável, para tensionar o Estado por meio das lutas sociais e políticas. Essas manifestações conseguiram no ano de 2001 a adoção da política de cotas para o ingresso nas universidades: do Rio de Janeiro a UFRJ juntamente com a de Brasília UNB foram as precursoras dessa política pública que somente em 2012 foi estendida para as demais instituições federais de ensino superior.

Nesse sentido a luta tanto pela ampliação quanto pela criação de ações afirmativas o Brasil foi inundado, de acordo com Gomes (2005) pelo debate acerca da compatibilidade entre tais medidas e os princípios constitucionais.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE COMO ESTRATÉGIA AVALIATIVA

Este capítulo tem como objetivo descrever a abordagem metodológica adotada na pesquisa, com foco na avaliação em profundidade proposta por Lea Rodrigues:

[...] falar em avaliação em profundidade possa expressar, num sentido metafórico, a imersão em uma particularidade do campo de investigação, saliento que o sentido aqui referido é o de abarcar a um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitude. Assim, desta perspectiva, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. (Rodrigues, 2008, p. 10).

A escolha desta perspectiva avaliativa justifica-se pela sua capacidade de analisar políticas públicas de forma abrangente, considerando não apenas os resultados, mas também o contexto, o processo de implementação e os impactos gerados.

Sabendo que a avaliação em profundidade é composta por quatro eixos principais, a pesquisa se ancora em todos eles onde o primeiro eixo seria a análise de conteúdo cujo intuito é examinar sua formulação, as bases conceituais bem como a coerência interna da política. O segundo eixo, a análise de contexto que em seu bojo principal visa investigar as condições políticas, socioeconômicas e históricas que influenciaram a criação e implementação da política. O terceiro eixo, é onde traçamos a trajetória institucional onde se enseja mapear o percurso da política pelas diferentes instâncias governamentais e educacionais. E por fim o quarto eixo onde verificamos o espectro temporal e territorial no afã de analisar a adaptação da política às realidades locais e sua evolução ao longo do tempo.

A estrutura deste capítulo está organizada de forma onde, inicialmente, destaca-se a abordagem metodológica, apresentando a avaliação em profundidade como estratégia metodológica, destacando sua relevância para o estudo da implementação da Lei 10.639/03. Em seguida trazemos os procedimentos de coleta de dados onde serão descritas as técnicas utilizadas para coletar informações, como análise documental e entrevistas semiestruturadas. Na subseção de análise dos dados veremos como os dados coletados serão interpretados à luz dos quatro eixos da avaliação em profundidade cuja abordagem permitirá uma análise detalhada e crítica da implementação da Lei 10.639/03, contribuindo para a compreensão dos desafios e avanços relacionados à política educacional em questão.

3.1 Abordagem avaliativa, avaliação em profundidade, tipologia da pesquisa e categoria de análise

Nesta seção se faz o detalhamento do percurso metodológico seguido durante a execução da pesquisa. Essa investigação se fundamenta na avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008) onde visa aproximar o sujeito do contexto. A análise tem suas bases epistemológicas em Lejano (2012) e a proposta inicial detalhada em Rodrigues (2008), consolidadas pela noção de trajetória em Gussi (2008).

Visando construir uma proposta avaliativa contra hegemônica, busca-se fazer “uma avaliação em profundidade” nas palavras de Rodrigues (2008, 2011) já que para se avaliar políticas públicas se faz necessário saber que este é um processo de natureza sociopolítico e cultural. Trata-se de realizar uma avaliação que vai além do recolhimento de dados e sim privilegia a abordagem interpretativa, em especial pelo esforço de tratar dados de diferentes tipos levantados no contexto do campo da política em avaliação Rodrigues (2008).

De acordo com Léa Carvalho Rodrigues (2008), ainda que falar em avaliação em profundidade possa expressar, em um nível metafórico, a imersão em uma particularidade do campo de investigação, saliento que a acepção aqui utilizada é a de abarcar, simultaneamente, as dimensões dadas tanto na perspectiva longitudinal – extensão no comprimento – como na latitudinal – extensão na largura, amplitude. Assim, desta perspectiva, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. Olhamos à frente e para os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada.

Diante dessa concepção, percebe-se que Rodrigues (2008) sustenta a abordagem interpretativa, em uma perspectiva amplamente aberta ao aprofundamento no âmbito dos sentidos e significados. Foi nesse contexto que se pretendeu verificar como estava sendo norteada a execução da Lei 10.639/03, avaliando também a percepção dos órgãos reguladores sobre o cumprimento dessa legislação nas escolas do município de Aquiraz.

Como consequência da escolha da avaliação em profundidade, onde a mesma se pauta em uma infinita gama de métodos, como evidencia Rodrigues (2008, p.11). Concordando com a ênfase dos interpretativistas no lócus empírico como fonte de conhecimentos a orientar os processos de implementação de programas, bem como sua avaliação; na noção de processo como balizadora de toda avaliação, em contraposição à lógica linear presente nos modelos positivistas de análise; e na assertiva de que o conhecimento produzido tem múltiplas dimensões, conclui-se, portanto, que o esforço para

desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo; análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa; etc.

A escolha por métodos e técnicas deve adaptar-se à padronização de inserção do pesquisador/avaliador no lócus da política, possuindo como parâmetro a sua formação acadêmica e disciplinar, bem como as problematizações suscitadas na pesquisa e o seu engajamento político-institucional.

Diante do exposto a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa de natureza exploratória, que se propôs a avaliar a execução e a percepção respectivamente dados descritivos de como vem sendo aplicada a Lei 10.639/03 nas escolas de Aquiraz, envolvendo o contato direto do pesquisador com a situação e indivíduos pesquisados.

A metodologia deve ir além da descrição dos procedimentos, métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” nas palavras de Minayo, (2007, p. 44). Nesse sentido optamos pela análise de conteúdo apresentados por Bardin:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 1977, p. 39).

E é com esse sentido que a pesquisa ganha corpo, mergulhando para buscar o que não poderia se enxergar se ficassemos apenas na superfície, como é característica de uma pesquisa de natureza exploratória.

3.2 Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa

Os órgãos institucionais investigados foram o Conselho Municipal de Educação de Aquiraz - CMEA e a Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz – SMEA, responsáveis

pela formulação e condução das diretrizes educacionais voltadas à implementação das políticas públicas no município.

3.3 Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise de dados

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa no intuito de verificar como está sendo norteada a execução da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Aquiraz e para alcançar este objetivo, o processo de coleta de dados está estruturado em duas etapas principais: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas. O modelo de análise de dados escolhido é a Análise de Conteúdo que pode ser percebido, como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” Bardin (2016, p. 15), já que nessa etapa o propósito é averiguar os sentimentos e compreensões dos participantes desse estudo qualitativo.

O procedimento metodológico consistiu inicialmente em realizar uma pesquisa documental e segundo Gil (2008, p. 45), a pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Nos órgãos responsáveis por orientar e fiscalizar a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas do município, Conselho Municipal da Educação de Aquiraz- CMEA e Secretaria da Educação Municipal de Aquiraz- SMEA, buscamos por documentos que pudessem trazer maior riqueza de informações para a pesquisa, já que podem ser utilizados na área de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto a sua contextualização histórica e sociocultural Sá-Silva; Almeida; Guindani, (2009). Além disso, a etapa documental pode complementar a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados na pesquisa documental.

Para além da pesquisa documental, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os representantes legais do CMEA e da SMEA. Essa modalidade obedece a um guia que é adaptado e utilizado pelo pesquisador, este roteiro garante que as questões-chave sejam abordadas, permitindo que o pesquisador explore questões específicas. A entrevista semiestruturada foi priorizada como modalidade de coleta de dados porque de acordo com os modelos de entrevista apresentados, a entrevista semiestruturada, em concordância com Manzini (2004, p. 21):

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

Nos efetivos órgãos deliberativos, CMEA e SMEA foi realizada a entrevista como nos apresenta Gil (1999) é uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação, este tipo de instrumental foi escolhido por ser em também em concordância com Gil (2009), uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações e mais aprofundadamente segundo Parasuraman (1991), é um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto, sendo muito importante na pesquisa científica, especialmente nas Ciências Sociais. Embora não exista uma metodologia padrão, o questionário precisa ser formulado de modo a atender ao objetivo do trabalho.

Partindo da premissa de que o delineamento metodológico deve sempre estar a serviço da hipótese e das exigências de sua verificação empírica, cabe ao pesquisador — sobretudo no âmbito das investigações qualitativas — lançar mão de instrumentos que favoreçam a escuta sensível e a abertura à complexidade dos discursos. Nessa direção, a entrevista semi-estruturada desponta como recurso privilegiado, justamente por equilibrar a sistematização das perguntas com a liberdade de expressão dos sujeitos da pesquisa. Essa modalidade possibilita ao pesquisador preservar um roteiro previamente delineado, sem, contudo, restringir o entrevistado a alternativas fechadas, permitindo-lhe construir respostas a partir de sua própria experiência e elaboração. Assim, reduz-se o caráter diretivo do encontro, e mitiga-se a rigidez que poderia comprometer a espontaneidade e a densidade dos sentidos expressos. Laville e Dionne (1999) destacam que esse formato de entrevista, ao não impor respostas, amplia as possibilidades de captar não apenas o conteúdo das falas, mas também a intencionalidade, a criticidade e a competência argumentativa dos participantes. Completando Laville e Dionne (1999), afirmam acerca da entrevista semi-estruturada:

A entrevista semi-estruturada oferece maior amplitude na coleta dos dados, bem como uma maior organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados. Por essa via, a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. (Laville; Dionne, 1999, p. 188 e 189).

Diante da perspectiva apresentada, é pertinente reafirmar que, para além da

estrutura metodológica, a entrevista semi-estruturada se mostra como um dispositivo que favorece a escuta atenta e o aprofundamento na tessitura das representações sociais, valores e crenças dos sujeitos participantes. Nas palavras de Laville e Dionne (1999), tal formato amplia a possibilidade de um contato mais próximo entre entrevistador e entrevistado, propiciando uma escuta sensível e contextualizada.

Nesse sentido, cumpre destacar que uma das tarefas inaugurais e inadiáveis do pesquisador consiste justamente na sistematização do corpus textual, por meio de um criterioso recorte dos conteúdos significativos, os quais deverão ser posteriormente organizados em torno de categorias analíticas. Tais categorias, longe de serem meras classificações formais, constituem-se como núcleos de sentido que emergem do próprio campo empírico, revelando dimensões simbólicas, institucionais e subjetivas que atravessam o fenômeno investigado.

Assim, o ato de categorizar, nessa abordagem, não se reduz a uma técnica, mas assume o estatuto de um gesto interpretativo que exige sensibilidade teórica, rigor metodológico e compromisso ético com a complexidade dos sentidos enunciados pelos participantes da pesquisa.

Após a coleta minuciosa e detalhada dos dados eles foram transcritos e analisados na busca da resposta da pergunta norteadora da pesquisa: Como está sendo norteada a execução da Lei 10.639/03 em Aquiraz?

Para tanto foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo que nos elucida Bardin, (1977), p. 42 assim: [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bauer (2002) nos faz refletir e analisar que grande parte dos autores faz referência à Análise de Conteúdo como uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra de forma a permitir a produção prática e objetiva de inferências do conteúdo durante a comunicação. Nessa perspectiva, na Análise de Conteúdo o texto é um recurso pelo qual o sujeito se expressa, e de onde a pesquisadora retira as palavras ou frases que se repetem, inferindo uma expressão que as representem e buscar categorizá-las.

4 AVALIANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Em conformidade com Faria (2003), em seu alvorecer, as políticas públicas eram apontadas quase que exclusivamente como *outputs* do sistema político, o que fundamentava o fato de a atenção dos investigadores ter se direcionado primitivamente nos *inputs*, isto é, nas diligências e convênios que despertassem o entusiasmo. Isto posto, anteriormente que a análise de políticas públicas fosse validada como uma subárea da ciência política, os estudos incidiam nos processos de formação de políticas públicas, "o que parece refletir o *status* privilegiado que os processos decisórios sempre desfrutaram junto aos profissionais da área" (Faria, 2003:21).

Para a proposta desta dissertação, destaca-se a última fase da política, que é a avaliação (*evaluation*), na qual se avaliam os programas já implementados no que concerne aos seus resultados efetivos, ou não. Examinam-se os déficits de impacto e os efeitos colaterais para poder remover as intercorrências para ações e programas futuros. Nesta fase, se os objetivos do programa que foram projetados forem alcançados, o ciclo político pode ser interrompido ou concluído. Caso contrário, inicia-se um novo ciclo, que envolve uma nova fase de identificação e definição de problemas. "Com isso, a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública" Frey (2000. p. 229).

4.1 A Lei 10.639/03 em sua temporalidade e territorialidade

Fruto de décadas de reivindicações do movimento negro, a Lei 10.639/03 - promulgada em 9 de janeiro de 2003 - modificou a LDB ao instituir no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país, públicas e privadas. Esse marco legal, que completa mais de 20 anos, representa não apenas uma conquista histórica para a população negra, mas um compromisso educativo com toda a sociedade brasileira. Ao determinar que União, estados e municípios incorporem essas temáticas aos currículos, a Lei exige que as instituições de ensino transcendam a mera inclusão de conteúdos nos materiais didáticos: é necessário que suas práticas pedagógicas, discursos e relações cotidianas passem a refletir, de forma consistente, o reconhecimento e a valorização das contribuições fundamentais dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da identidade nacional.

A alteração da LDB por meio da Lei 10.639/03, regulamentada pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (Resolução CNE/CP nº 01/2004), é um marco inegável da luta do movimento negro por justiça curricular e reparação histórica. No entanto, cabe aos gestores públicos, técnicos das secretarias de educação e demais atores institucionais reconhecer que o alcance desse marco legal depende diretamente do compromisso político e pedagógico de suas ações. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), apesar de sua centralidade nas políticas educacionais, não incorporam com a devida robustez os princípios e diretrizes dessa legislação, enfraquecendo sua potência transformadora. Implementar a Lei 10.639/03 é uma obrigação legal, mas, sobretudo, um dever ético e político: não basta garantir a existência de normas — é preciso que as gestões assumam a responsabilidade de traduzi-las em práticas concretas, em formações contínuas, em revisões curriculares e em ações que repercutam diretamente no cotidiano escolar. A negligência institucional nesse campo é, também, uma forma de racismo.

4.2 Criação e aprovação da Lei 10.639/03

E no ano de 2003 o Governo Lula em um de seus atos preambulares sanciona o projeto de lei que altera os artigos 26 e 79 da Lei 9.394/96. A Lei 10.639/03 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque estabelece, de forma obrigatória, a inserção da temática "História e Cultura Afro-brasileira" nos currículos oficiais do ensino básico. O texto legal é claro e enfático em seus propósitos, determinando a obrigatoriedade com intuito de promover uma ressignificação no ensino, garantindo a valorização e o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras na História e Cultura fortalecendo a formação da identidade nacional.

Sob esse prisma podemos perceber que o texto da LDB tinha contornos confusos e pouco claros além de englobar outras etnias, a partir da Lei 10.639/03 volta sua atenção especificamente para a temática e específica:

§ 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 História Brasileiras. (Brasil, 2003).

A abordagem da história afro-brasileira foi reduzida e estigmatizada, limitando-se

a episódios de opressão, o que ofusca a riqueza e a diversidade cultural dos povos africanos. O primeiro parágrafo da Lei 10.639/03, torna essas temáticas obrigatórias em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. E o segundo vem corroborar frisando que o conteúdo ministrado em sala de aula deve abordar a cultura afro-brasileira como parte integrante da sociedade brasileira enfatizando o protagonismo da cultura afro-brasileira na formação da nossa identidade nacional, na qual os negros são reconhecidos como personagens históricos, honrando, conseqüentemente, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se imprescindível para certificar o estabelecimento e evidência cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira retirando do imaginário que apenas existe uma história e cultura eurocêntrica. Isto posto, é de suma importância que os professores exercem seu papel no progresso e fortalecimento da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil, o impacto pedagógico com o desenvolvimento de práticas antirracistas se torna crucial na vida de nossos estudantes.

Em seu escopo a Lei 10.639/03 também introduz no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. Similarmente, a homologação com unanimidade pelo Conselho Nacional da Educação em 10/03/2004, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, se consolidam como referência da luta travada pelos Movimentos Negros.

A Lei 10.639/03, nesse sentido, incentiva a ruptura com a noção de subordinação racial no domínio das ideias e nas práticas educacionais, ao propor uma resignificação, por intermédio da escola, da identidade do negro, de seus valores culturais e das dinâmicas raciais no âmbito da educação e da sociedade brasileira. Mas de acordo com Cunha Jr. (2005) “Separar a cultura da história ou a história da cultura parece um exercício difícil. Dentro da perspectiva africana, é impossível, dado que todos os conhecimentos aparecem entrelaçados na cultura africana”. Conseqüentemente para que tal proposta se concretize, torna-se imprescindível o aprofundamento no conhecimento da contribuição intelectual dos negros na história e cultura do Brasil, abordando suas dimensões de exclusão, resistência e inclusão, bem como o exercício efetivo de seus direitos.

Secchi (2012) afirma que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Uma política é pública, se faz necessária quando o problema

que a justiça possui relevância para a sociedade no geral e demanda a atuação de diversos agentes, incluindo o Estado, partidos políticos, a sociedade civil organizada e movimentos sociais. Todas estas partes desempenham um papel crucial, uma vez que são responsáveis pela formulação de políticas públicas que visam transformar a sociedade. Embora o Estado seja o detentor do monopólio do uso da força e controle grande parte das intervenções sociais, na contemporaneidade é inviável desenvolver políticas sem a interlocução com uma multiplicidade de sujeitos e grupos organizados. Essa interface possibilita a implementação de iniciativas mais estruturadas, estratégicas e de maior impacto social.

Para traçar uma Política Pública de forma eficaz, faz-se necessário adotar dois passos fundamentais: o primeiro é a promulgação da lei, que surge como política afirmativa de valorização, reconhecimento e reparação histórica, cultural e identitária para os afro-descendentes, e avança como uma nova proposta pedagógica, onde a escola, como salienta Gomes (2005), é convocada a refletir a realidade racial no Brasil, como também construir estratégias de combate ao racismo frente à população negra; e o segundo passo visa a implementação de políticas públicas que garantam sua efetivação como nos elucida Dias (2004). Essas políticas públicas implementadas ao longo desses anos pós sanção da Lei a exemplo das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana” que está no CNE/CP Parecer nº 003/2004, fortalecimento do marco legal. A distância entre esses dois estágios é determinada pela capacidade de mobilização e intervenção dos movimentos sociais, bem como as esferas governamentais são receptíveis ou não a essas ações afirmativas. A fluidez desse processo depende diretamente da articulação política e do grau de abertura dos governos para incorporar e operacionalizar as demandas sociais no campo das políticas públicas. É essencial compreender que, do ideal de uma escola sem distinções, evoluímos para um modelo educacional que passa a reconhecer e distinguir as diferenças com o intuito de compensar desigualdades históricas entre os diversos grupos da população brasileira.

É inegável que o Brasil vem tentando através de leis construir uma política reparadora além de várias ações afirmativas com o intuito de minimizar a expropriação sofrida pelo povo afrodescendente em todo o período desde sua vinda compulsória para nosso país, Domingos (2012), contudo, o resultado de toda essa exclusão no período de vários séculos, é uma realidade bastante complexa de se modificar.

4.3 A implementação da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz

No ano de 2003 o município de Aquiraz era governado por uma mulher, Ritelza Cabral, que era sensível às causas sociais, culturais e às artes. Durante seu primeiro governo (2000-2003) que se encerrou no ano de promulgação da Lei 10639/03 e não foi possível verificar nenhuma ação que corroborasse diretamente para sua execução. Já em seu segundo mandato (2004-2008) foram verificadas algumas ações dentre elas uma bastante importante que é em relação à Comunidade Quilombola de Lagoa do Ramos e Goiabeiras.

No ano de 2005, na área rural do Município de Aquiraz no Ceará reuniram-se 76 pessoas moradoras das comunidades Lagoa do Ramo e Goiabeiras na Escola Municipal José Raimundo da Costa, com o intuito de criar uma associação de povos quilombolas, apreciação e aprovação do estatuto da entidade segundo Fonteles (2009). Surge então a Associação dos Quilombolas de Lagoa do Ramo e Goiabeira (AQUILARGO) com a finalidade de motivar a regularização fundiária junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Esse movimento foi muito importante para a população local, na medida em que fortaleceu seu sentido de pertencimento a comunidade negra e um passo em direção a visibilidade. Não obstante, observa-se uma marcante disparidade sociocultural entre as duas comunidades em análise.

No caso de Goiabeiras, o perfil comunitário predominantemente negro e endogâmico, no qual a ancestralidade comum - materializada na predominância da família Pereira - atua como elemento agregador, conferindo maior coesão social ao grupo. Em contrapartida, Lagoa do Ramo apresenta uma configuração distinta, caracterizada por evidente fragmentação das estruturas familiares, fenômeno decorrente do processo histórico de venda e da conseqüente migração de agentes externos para o território, os quais, frequentemente, mantêm relações meramente residenciais, sem efetiva integração ao tecido social comunitário. Fator que dificultou o processo de reconhecimento.

No ano de 2006 foi elaborado um plano de trabalho que iria a campo elaborar o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) de algumas comunidades quilombolas tidos como prioridade para o INCRA do Ceará. Contudo apesar desta articulação e esforço o plano não obteve o êxito esperado e somente em 2009 foi possível que o INCRA desse início ao trabalho através da participação de um antropólogo da própria instituição.

Poucos registros oficiais existem sobre as comunidades e os dados disponíveis foram levantados por pesquisadores da UFC e UECE. Em abril de 2005 houve a visita de uma

comitiva ao Município de Aquiraz, composta pela ministra Matilde Ribeiro, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, e pelo vice-prefeito de Fortaleza, Carlos Veneranda. Em junho deste mesmo ano representantes do Incra, organizações não governamentais (ONG's) ligadas ao movimento negro e representantes de universidades visitaram Aquiraz, para dar início ao processo de reconhecimento das Comunidades Quilombolas de Lagoa de Ramos e Goiabeira. As comunidades estão instaladas no Município há mais de 100 anos, tendo como Patriarca José Raimundo da Costa.

De acordo com a prefeita de Aquiraz, Ritelza Cabral, grandes parcerias serão traçadas junto a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e destacou que “todas as secretarias municipais farão uma grande corrente para resgatar a cultura e melhorar a qualidade de vida”, em entrevista ao *Diário do Nordeste* (2005).¹

Este projeto de reconhecimento das comunidades quilombolas é de iniciativa do governo federal e contou com o apoio do Município de Aquiraz. Vale salientar que 2005 foi escolhido pelo Governo federal como o ano da promoção da política de igualdade racial.

Em 2008 a comunidade contava com uma sede para a associação comunitária que divide espaço com o posto de saúde, uma escola municipal completamente reformada neste ano. Com esta reforma a escola passou a atender os anos finais do ensino fundamental, antes atendia somente o público dos anos iniciais fazendo com que os estudantes da região tivessem que se deslocar para escolas em outras comunidades e muitos ficavam sem frequentar a escola. Com a abertura dessas novas turmas muitas crianças e adolescentes tiveram a oportunidade de retomar seus estudos.

A partir de 2009 um novo governante, Edson Sá, assume a prefeitura de Aquiraz. Durante este período não foi desenvolvido nenhum projeto específico em relação a implementação da Lei 10639/03 foi somente dado continuidade ao incentivo e apoio da associação Quilombola a cumprir um papel mais específico, de afirmação étnica. Onde se passaram a valorizar datas representativas para o movimento negro como o dia 20 de novembro.

A associação Quilombola juntamente com o governo municipal de Aquiraz realizaram também a I Festa da Consciência Negra em Ramo e Goiabeiras, o Concurso da Beleza Negra e a Festa Junina, tudo isso no ano de 2009 atraindo grupos de dança de diversas localidades da região e os festejos organizados pela prefeitura em 19 de março, dia de São

¹Trecho retirado da matéria publicada no jornal *Diário do Nordeste*, em 2005, disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/comunidades-de-aquiraz-serao-reconhecidas-pelo-governo-federal-1.673068>. Acesso em: 19 fev. 2025.

José de Ribamar, padroeiro de Aquiraz nos distritos do município e na sede.

Na sede do município, também no ano de 2009, aconteceu a I Semana da Consciência Negra de Aquiraz. No período de 16 a 20 de novembro, a Associação dos Amigos do Museu de Aquiraz (AAMA), em parceria com a Prefeitura de Aquiraz e apoio do Museu Sacro São José de Ribamar, promoveu a cultura negra em suas mais variadas formas através de múltiplas linguagens (música, filmes, culinária, literatura, etc.), palestras, exposições, apresentações culturais e oficinas.

As exposições abordaram “As manifestações culturais da África Ocidental contemporânea”, “O olhar europeu: a negra na iconografia brasileira do século XIX” e uma retrospectiva do “Maracatu Az de Ouro”. Nas mesas-redondas, temas como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e a existência de população quilombola em Aquiraz. As atividades foram realizadas no anexo do Museu Sacro São José de Ribamar e no auditório da Secretaria de Educação do Município de Aquiraz. Durante a solenidade de abertura, os alunos da escola José Raimundo da Costa apresentaram um espetáculo com danças afro-brasileiras, seguidos apresentação da banda de Música de Aquiraz e da Roda de Capoeira Ginga na Veia.

A partir do ano de 2013 inicia-se um novo governo no município de Aquiraz, Antônio Fernando de Freitas Guimarães durante esse governo (2013–2016), a Formação Continuada de Professores de Ciências Humanas orientou nos dois últimos anos de governo a execução do Projeto afro-indígena em todas as 20 escolas de anos finais do município, com a culminância na Praça da Igreja Matriz na Sede do município. Houve também a aquisição de um livro consumível a ser trabalhado do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental que contemplava a temática da Lei 11.645/08 que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR).

Apesar de não haver registros públicos detalhados ou políticas amplamente divulgadas sobre a implementação específica da Lei 10.639/2003 durante este período. Podemos considerar esses passos que foram trilhados importantes como a Formação Continuada de Professores promovida pela SME de Aquiraz capacitando-os sobre o conteúdo da Lei 10.639/03 seguindo as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial, bem como a qualificação para trabalhar com o material didático adquirido.

Também é no governo do prefeito Guimarães que acontece o reconhecimento e a delimitação do território de Lagoa do Ramo e Goiabeiras como território quilombola no ano de 2014. O Incra no Ceará reconheceu a ascendência de 137 famílias remanescentes de quilombos e delimitaram a área de 1,4 mil hectares de território quilombola. A publicação da portaria no Diário Oficial da União - DOU conclui o período de análise e julgamento de contestações acerca de estudos antropológicos, agrônômicos e cartográficos realizados na comunidade e reunidos em um documento chamado Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID).

Com a aprovação definitiva do RTID de Lagoa do Ramo e Goiabeira, a presença da comunidade e o tamanho de seu território não podem mais ser contestados. As famílias expectam desde então a publicação de decreto presidencial definindo a área de interesse social para desapropriação, com o objetivo de criação do território quilombola e a posterior entrega do título de propriedade coletiva do território à comunidade.

Durante o segundo mandato do prefeito Edson Sá em Aquiraz (2017–2020), não foram encontradas evidências públicas de ações afirmativas específicas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003, No que tange as orientações estaduais, o Ceará avançou na institucionalização de diretrizes que reforçam a aplicação da Lei nº 10.639/2003. O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), lançado em 2019, incorporou orientações para a abordagem das relações étnico-raciais no currículo escolar, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento serve como referência para os municípios, incluindo Aquiraz, na elaboração e revisão de seus currículos escolares. Mesmo nessa perspectiva não houve ações afirmativas em relação a sua execução. Considerando ainda o período da Pandemia de COVID-19 vemos ainda mais agravadas a situação de não ter nenhuma ação afirmativa voltada para este mote.

No período de 2021 a 2024 uma nova gestão se inicia ainda durante a Pandemia e durante o ano de 2021 ainda não foram registradas nenhuma política de promoção da igualdade racial. No ano de 2022 com o mundo voltando a normalidade, podemos registrar projetos despontando nas escolas voltados ao trabalho de fortalecimento da equidade racial, e

os anos subsequentes só foram se desenvolvendo ainda mais essa proposta pedagógica antirracista.

4.4 Discussões e descobertas no chão do município de Aquiraz

No que tange ao cumprimento da Lei 10.639/03, o que primeiro nos debruçamos a escrutinar foram os documentos de âmbito municipal. A SMEA mesmo estando no segundo mandato consecutivo, ou seja, está no quinto ano de gestão, ainda não possui nenhum documento oficial que oriente a execução da Lei. Os únicos documentos analisados sob a tutela deste órgão foram pautas da Formação Continuada de Professores de Ciências Humanas durante os quatro anos e da Formação Continuada de Língua Portuguesa nos últimos dois anos.

Diferentemente da SMEA o CMEA possui documentos norteadores que fundamentam sua ação. São eles:

- 1) Resolução CMEA nº 26//2023²;
- 2) Plano de Ação CMEA³;
- 3) Plano de Ação do Projeto Político Pedagógico - PPP de 2024 a 2026 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilherme Janja⁴.

Diante dos documentos apresentados, realizamos a análise documental baseada em Gil (p. 147. 2008):

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. (Gil, 2008, p. 147).

A análise documental, nesta pesquisa, assumiu um papel fundamental na investigação da execução da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz, ao permitir o exame de registros formais que orientam, regulamentam e evidenciam as ações das instituições

²CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ – CMEA. Resolução CMEA nº 26/2023: Dispõe sobre normas complementares e procedimentos para a implementação e desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Aquiraz, 21 set. 2023. Disponível nos Anexos.

³CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ (CMEA). *Plano de Ação SANKOFA: Projeto para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz*. Aquiraz, set. 2023. Disponível nos Anexos.

⁴EMEF GUILHERME JANJA. Plano de Ação PPP 2024-2026. Contém diagnóstico escolar, metas por dimensão, cronograma e indicadores de avaliação. Disponível nos Anexos.

responsáveis por orientar a execução da Lei 10.639/03. Conforme propõe Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade demanda atenção especial à formulação dos programas e políticas, suas bases conceituais e a coerência interna entre os dispositivos legais e sua execução. Neste sentido, foram selecionados documentos produzidos pelos órgãos reguladores como a SMEA e o CMEA, tais como planos de ação, pautas formativas, atas de reuniões, resoluções, Projetos Políticos Pedagógicos - PPP e outros materiais institucionais. O objetivo desta etapa consistiu em compreender se/como a temática da educação para as relações étnico-raciais vem sendo incorporada às práticas escolares, bem como identificar possíveis lacunas entre a legislação vigente e as ações concretas desenvolvidas pelas escolas e órgãos de gestão.

Utilizando a categoria de análise de conteúdo de Bardin (2016) que é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Fizemos a análise do documento Resolução CMEA nº 26/2023, que normatiza a implementação da Lei 10.639/03 no Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz, do Plano de Ação do CMEA e do PPP de uma das escolas do município de Aquiraz, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilherme Janja.

Quadro 1 – Análise de Conteúdo – Bardin (2016) aplicada aos documentos oficiais de Aquiraz

Etapas da Análise (Bardin, 2016)	Descrição da Etapa	Exemplos do Documento	Categorias Emergentes
1. Pré-análise	- Leitura flutuante e organização do corpus. Definição dos documentos que compõem o objeto de análise e seu contexto.	- Resolução CMEA nº 26/2023; - Plano de Ação SANKOFA; - Plano de Ação da EMEF Guilherme Janja.	- Resolução CMEA como marco normativo local que regulamenta a Lei 10.639/03. - O Plano SANKOFA como documento estratégico e político com ênfase em ações planejadas. - O Plano da EMEF Guilherme Janja como instrumento operacional com foco em ações pedagógicas, formativas e comunitárias para a efetivação da ERER.
2. Exploração do material	- Codificação e categorização do conteúdo textual. Identificação das unidades de registro (frases, expressões) e agrupamento em categorias temáticas.	Todos os documentos analisados.	- 1: Fundamentação legal e conceitual; - 2: Operacionalização didático-pedagógica; - 3: Ações institucionais (SMEA e escolas); - 4: Monitoramento e responsabilização.
3. Tratamento dos resultados e interpretação	- Análise crítica e inferência sobre o conteúdo categorizado.	- Todos os documentos analisados.	- A resolução assume papel normativo e orientador, mas evidencia-se a necessidade de articulação concreta entre as

	- Estabelecimento de relações entre o discurso institucional e os objetivos da política pública.		diretrizes e as práticas escolares. - O Plano SANKOFA aparece como estratégia de fortalecimento e implementação da EREER no município, ainda em processo de consolidação. - Já o Plano da EMEF Guilherme Janja revela indícios de institucionalização da EREER, mas também limitações quanto à continuidade e monitoramento eficaz. Os documentos refletem uma intenção política afirmativa, mas indicam lacunas operacionais.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Começamos com a pré-análise da Resolução CMEA nº 26/2023, que normatiza a execução da Lei 10.639/03 no Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz e se configura ao objetivo de compreender como a Resolução e como ela estrutura a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em Aquiraz.

Nesta etapa, realizou-se uma leitura exaustiva do material e sua contextualização. O primeiro documento escrutinado foi a resolução normativa elaborada pelo Conselho Municipal de Educação de Aquiraz - CMEA, aprovada em 2023, e tem por objetivo complementar e regulamentar a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais EREER no âmbito local. Que atua como marco institucional no município para nortear a inclusão da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas, curriculares e formativas das escolas municipais. Este texto normativo foi delimitado como corpus da análise, ele atua como marco institucional no município para nortear a inclusão da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas, curriculares e formativas das escolas municipais.

O segundo documento que foi esquadrihado, com o foco da pré-análise, foi o Plano de Ação SANKOFA, durante esse exame o foco procedeu na forma de se compreender a estrutura, ações e estratégias do Plano SANKOFA para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais EREER em Aquiraz. Este documento apresenta o planejamento estratégico do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz CMEA referente ao período de atuação iniciado em outubro de 2022 e ainda em validade até 2026. Seu conteúdo foca na consumação das ações relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, com destaque para o projeto SANKOFA do Governo Federal. A delimitação do corpus concentra-se especialmente nas ações que operacionalizam a Lei 10.639/03 e a resolução específica do CMEA nº 26/2023.

O último documento, que nos foi apresentado durante a entrevista com a presidente do conselho de educação, analisado nesta fase de pré-análise, foi o Plano de Ação da EMEF Guilherme Janja. O documento foi lido de forma flutuante para organização do corpus. Ele encontra-se dividido em eixos estratégicos que se articulam com as metas do Plano Municipal de Educação - PME e as diretrizes estaduais e nacionais. O foco deste documento recai sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e de inclusão, com destaque para a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER, conforme Resolução CMEA nº 26/2023. Dentro deste documento foram observados os trechos que abordam diretamente a formação docente em ERER com a inclusão no currículo das temáticas afro-brasileiras e indígenas, contemplando ações afirmativas e culturais contendo também o monitoramento e a avaliação, além de observar o envolvimento da comunidade escolar. Diante destes trechos apresentados podemos compor o corpus analisado, permitindo a definição das categorias.

Alicerçado em uma leitura sistemática da Resolução CMEA nº 26/2023 e, tendo como mote o segundo eixo de Bardin (2016), que se refere ao processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análise significativas para a pesquisa, que contempla a exploração do material tentando codificar e categorizar, separamos esses dados em quatro categorias temáticas, que dialogam diretamente com a finalidade da política pública educacional proposta. Observando: 1) A fundamentação legal e conceitual podemos destacar as citações diretas às legislações que baseiam a resolução: Constituição Federal, LDB, Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, pareceres e resoluções do CMEA reforçando a ideia de que a inserção das temáticas étnico-raciais é uma obrigação legal e não uma opção. 2) A operacionalização que traz as diretrizes curriculares e pedagógicas que determinam a obrigatoriedade da transversalidade da temática nos currículos escolares e sua inclusão no PPP e Regimento Escolar. Preconizando uma abordagem interdisciplinar envolvendo todas as áreas do conhecimento, e níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil. 3) Ações institucionais da SMEA e das escolas conclama o envolvimento das escolas em práticas pedagógicas concretas: projetos, eventos, visitas culturais, grupos de estudo; traz claro as obrigações da Secretaria de Educação em prover materiais, formação continuada e parcerias; e por fim o monitoramento por relatórios anuais e articulação com entidades sociais e culturais. 4) Monitoramento, responsabilização e formação de sujeitos, tendo o CMEA o desígnio do papel de fiscalizador e articulador da execução; determinando que a ERER seja trabalhada de forma permanente e não apenas em datas comemorativas e enfatizando que a formação docente e a necessidade de romper resistências internas às escolas.

Utilizando a exploração do material (codificação e categorização temática) do

método de Bardin (2016) Faz-se presente, também, uma discussão teórica sobre a técnica Análise de Conteúdo, apresentando sua sistematização. A leitura minuciosa do Plano de Ação do CMEA permite identificar quatro grandes categorias temáticas, com destaque para unidades de registro que revelam as estratégias e intenções. No que tange a organização institucional e fundamentação legal, o Planoreafirma a base normativa do CMEA como órgão deliberativo e consultivo. Onde sua atuação do é justificada legalmente pela Lei Municipal nº 333/2000 e pela Lei nº 765/2009, situando seu papel na estrutura de governança educacional.

O segundo destaque é para a integração da EREER aos documentos institucionais escolares onde o Plano prevê a reformulação dos PPPs das escolas e dos Regimentos Escolares para inclusão da temática étnico-racial e propõe reuniões, oficinas e análise técnica de seus documentos pedagógicos. Além de oferecer formação e mobilização dos atores escolares onde pode-se identificar um esforço visível para envolver professores, coordenadores e gestores em formações sobre EREER que podem ser observados diante dos registros de realizações de encontros por Pólos escolares e reuniões setoriais com agentes administrativos. Estas ações concretas de monitoramento podem ser observadas quando o plano prevê visitas às instituições de ensino, elaboração de pareceres, participação em eventos como a V Conferência Municipal de Educação. E por fim estabelece criação de portfólio, PADLET institucional e monitoramento anual das ações descritas nos PPPs.

Ao escrutinar o PPP da E.M.E.F. Guilherme Janja com o foco na exploração do material detectamos as seguintes categorias emergentes e unidades de registro (temas e expressões que mais se repetem ou revelam sentidos relevantes). A primeira categoria a se destacar é o compromisso institucional com a EREER que pudemos observar através da inserção da Resolução nº 26/2023 do CMEA, contando também com a inclusão das temáticas étnico-raciais e valorização da diversidade. Observa-se o compromisso da escola em cumprir as normativas locais, inserindo as temáticas afro-brasileiras e indígenas no Projeto Político Pedagógico - PPP e em seus planos de ação.

A segunda categoria detectada é a Formação Contínua do corpo docente que pôde ser constatada na indicação de formação para professores, no aprofundamento sobre EREER, no registro de ações pedagógicas alinhadas à lei 10.639/03 por meio de ações formativas com foco no combate ao racismo estrutural e na ampliação do repertório pedagógico. A terceira categoria detectada são as Práticas pedagógicas interdisciplinares e culturais registradas no Plano como ações afirmativas de valorização da cultura afro-brasileira e indígena com utilização de atividades interdisciplinares articuladas com a EREER em momentos pontuais, o que sugere esforços para torná-la uma prática contínua. A quarta categoria que detectamos é o

envolvimento da comunidade escolar, pontuado pela inserção de projetos que envolvam a comunidade, além de ações intersetoriais e parcerias com coletivos culturais. Demonstrando uma intencionalidade em envolver as famílias e a comunidade na construção de uma educação antirracista, embora o detalhamento dessas ações ainda seja incipiente. A quinta e última categoria desvelada foi o monitoramento mediante avaliação valendo-se de relatório das ações, formulário de autoavaliação e observação dos impactos. Mesmo com tudo que foi apresentado, o plano prevê mecanismos de acompanhamento, mas carece de instrumentos claros de mensuração de resultados quanto à EREER.

E por fim voltamos aos documentos supracitados ao terceiro e último foco de análise que é tratamento dos resultados e à interpretação a partir, por exemplo, da inferência que, para Bardin (2016, p. 165), precisa “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Este processo interpretativo pode ser alcançado quando o pesquisador dá sentido e significado aos indícios descortinado e assegura a dialética com o arcabouço teórico.

Seguindo a sequência lançamos luz, com finalidade interpretativa e analítica dos resultados, na Resolução nº 26/2023 do CMEA que se apresenta como o principal avanço institucional e normativo significativo no âmbito local. Ao normatizar a execução da Lei 10.639/03, ela preenche uma lacuna histórica na articulação entre legislação nacional e execução municipal. O corpo de seu conteúdo revela a coerência interna com os dispositivos legais nacionais, sendo um reflexo da incorporação do marco legal às especificidades locais, revelando um esforço para operacionalizar o currículo com base na equidade racial, estabelecendo mecanismos claros de formação, fiscalização, responsabilização e transversalidade. Fundamentada na previsão de ações práticas como por exemplo: eventos, parcerias, PPPs, visitas, grupos de estudo; demonstra uma tentativa concreta de superar a abordagem simbólica e pontual das questões raciais nas escolas, contudo apesar da normatização detalhada, a efetividade depende do comprometimento político e administrativo da SMEA, bem como da formação continuada dos sujeitos escolares, como alertado nas entrevistas que citaremos em sequência.

Em relação ao Plano de ação SANKOFA ao utilizarmos o Tratamento dos resultados e interpretação os principais achados aos quais podemos destacar são: a coerência com a Resolução CMEA nº 26/2023, pois o Plano operacionaliza a Resolução, especialmente nos Art. 5º em relação ao PPP e no Art. 7º relacionados às ações da SMEA, contudo o fator que se apresenta como dificultador é o não detalhamento de como as formações (Art. 7º-V) ou

recursos (Art. 7º-IV) serão garantidos. Fora isso podemos observar avanços na estruturação. Onde o Plano traz uma matriz operacional clara, com definição de quem são os responsáveis, prazos e parceiros para cada ação. Fazendo com que o monitoramento seja viabilizado através da criação de portfólios e relatórios anuais alinhados ao Art. 6º da Resolução. O que podemos identificar como fragilidades operacionais são as ausências de metas qualitativas, a falta de definição do conteúdo ou impacto esperado, a dependência da SMEA em 70% das ações em que exigem suporte da Secretaria, mas sem garantias de execução. Outro enfoque que somos capazes de evidenciar são as contradições internas, como por exemplo o objetivo 1 que diz respeito a divulgação na realidade como traremos nas entrevistas, os gestores escolares em sua maioria desconhecem o ERER. Um outro ponto de contradição é em relação às visitas (Objetivo 3) já que não há menção a verba para transporte ou materiais de apoio. E em comparação com outros dados coletados também surgem algumas contradições a não abordagem da interdisciplinaridade e a parceria com as comunidades como orienta a Resolução 26/2023 - Art. 7º-II.

E por último, mas não menos importante, realizamos a análise do Plano de Ação da EMEF Guilherme Janja o que nos revelou um avanço significativo no que tange ao compromisso formal com a implementação da Lei 10.639/03 e da Resolução CMEA nº 26/2023. No entanto, a efetivação prática ainda encontra desafios. Mesmo o documento apontando para uma abordagem normativa e prescritiva, com destaque para a formação docente e para a valorização da identidade étnico-racial no espaço escolar. Identificamos que faltam indicadores concretos da execução dessas ações e a estruturação de um plano de monitoramento mais robusto, como ficará evidenciado nas entrevistas que prescreteremos a seguir e a intersetorialidade e o envolvimento comunitário são mencionados, mas ainda não constituem uma ação estruturada e contínua, sendo apontadas mais como intencionalidades do que como práticas institucionalizadas.

Concomitantemente a análise documental que tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” Gil (2002, p.41), foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Gil (2011) aliás evidencia que a técnica da entrevista, se comparada com a do questionário, que também é vastamente empregada nas ciências sociais, apresenta vantagens de aprofundamento pois proporciona a obtenção de maior número de respostas.

Do mesmo modo que na análise documental, nas entrevistas também foi aplicada a análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a

discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Esta fase se insere no escopo da abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa, com o objetivo de elucidar os sentidos atribuídos pelos agentes institucionais à implementação da Lei 10.639/03 no contexto municipal de Aquiraz.

No que tange a análise das entrevistas nos debruçamos na entrevista concedida por Fernando (nome fictício utilizado para manter o anonimato do entrevistado), ator institucional-chave na coordenação pedagógica da SMEA, cuja fala representa um importante locus de sentido para a compreensão dos dispositivos práticos, simbólicos e normativos que envolvem a operacionalização da Lei 10.639/03 no município. A entrevista é compreendida aqui como expressão de um discurso institucional que se entrelaça à tessitura histórica e sociopolítica local, sendo atravessado por tensões entre normatividade legal e efetividade prática.

Quadro 2 – Análise de conteúdo da Entrevista – Fernando (Coordenador Pedagógico da SMEA)

Fase	Procedimentos	Exemplos/Procedimentos da entrevista
1. Pré-análise	Leitura inicial; definição do corpus da análise centrado na visão da SMEA sobre a Lei 10.639/03 e sua implementação no contexto local.	Entrevista com foco nas ações da SMEA, desafios e percepções sobre os PPPs, programas federais/estaduais e formações sobre ERER.
2. Exploração do material	- Identificação das unidades temáticas: a) Ausência de documentos orientadores próprios; b) Reconhecimento de limitações práticas; c) Potencialidades futuras.	a) “Hoje nós não temos ainda documentos municipais... a gente ainda se baseia é na lei mesmo.” b) “Muitas vezes a gente escreve, mas não pratica.” c) “Acredito que nossa missão é conhecer e apoiar a prática.”
3. Tratamento dos resultados e interpretação	- A análise revela que a SME tem clareza dos desafios e fragilidades (como a ausência de planos de ação e subutilização dos PPPs), mas ainda está em fase inicial de estruturação das políticas antirracistas.	- Interpreta-se que há uma lacuna entre o discurso normativo e a prática institucional. Contudo, recente criação do núcleo antirracista e o início das formações contínuas apontam para avanços promissores.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na fase de pré-análise, que é onde acontece a delimitação do corpus e formulação de hipóteses interpretativas objetivamos identificar a percepção da coordenação pedagógica da SMEA sobre a implementação da Lei 10.639/03 em Aquiraz trazendo como destaque a estrutura institucional, os desafios e avanços percebidos no processo. A transcrição da entrevista realizada com o coordenador foi analisada como fonte primária, apresentando 11

falas significativas onde as unidades de registro revelam as percepções sobre ações que fundamentem a execução da Lei 10.639/03 apresentando as estratégias adotadas e as dificuldades enfrentadas.

Já no eixo de exploração do material fizemos a leitura exaustiva da codificação temática do material e deste estudo emergiram sete categorias de análise, as quais dialogam com os quatro eixos analíticos da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008):

- 1) Ausência de normativas municipais específicas. A declaração inicial do coordenador revela uma lacuna normativa local: “Hoje nós não temos ainda documentos municipais [...]”. Esta ausência fragiliza a institucionalização da política no âmbito do sistema municipal de ensino, configurando um déficit no eixo da formulação e coerência interna da política, conforme indicado por Rodrigues (2008). A referência recorrente aos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs das escolas como únicos dispositivos normativos reforça a descentralização do processo e a dependência de iniciativas autônomas das unidades escolares, o que desvela a carência de uma estratégia unificada e sistematizada que seria necessária para o trabalho em rede.
- 2) Descompasso entre o escrito e o vivido é outro aspecto crítico apontado pelo entrevistado. A dissonância entre o que está formalizado nos documentos e a efetivação das práticas: “*muitas vezes a gente escreve, mas não pratica*”. Aqui, a crítica aponta diretamente para a fragilidade da coerência interna da política, entre sua base conceitual e sua materialidade cotidiana. O discurso evidencia a existência de documentos como o PPP que, embora contemplem a Lei 10.639/03 em sua escrita, não têm sua orientação traduzida em ações concretas e rotineiras no ambiente escolar devido a ausência de orientações advindas da SMEA.
- 3) Necessidade de aproximação entre SMEA e as realidades escolares. A proposta de “[...] conhecer a proposta política pedagógica PPP de cada escola” denota o reconhecimento da diversidade do território educacional e da necessidade de uma escuta atenta e qualificada. Esse movimento alinha-se ao eixo da trajetória institucional, que exige do avaliador o mergulho nas dinâmicas locais, identificando tensões, avanços e lacunas no percurso da política pública. A fala de Pedro reafirma a urgência de um acompanhamento que vá além do diagnóstico técnico e que se configure como um exercício colaborativo de construção de sentido.

- 4) Identidades invisibilizadas: a negação da quilombolidade. Ao abordar as especificidades do território de Aquiraz, o coordenador afirma que, embora haja comunidades quilombolas registradas, estas não se reconhecem como tal: *“ela não se reconhece na prática como uma comunidade quilombola”*. Este dado é de suma relevância, pois aponta para um desafio estrutural da política em execução esbarra em disputas de identidade, em processos históricos de silenciamento e apagamento cultural. Aqui, evidenciam-se os limites da política descolada do chão da cultura, do pertencimento e da memória. Tal constatação se inscreve no eixo da análise de contexto, exigindo a articulação entre os aspectos culturais, territoriais e simbólicos que acabam por tensionar a efetividade da política.
- 5) Formação docente fragmentada. Outro ponto nevrálgico identificado é a segmentação da formação continuada em torno da temática étnico-racial, restrita a disciplinas tradicionalmente ligadas à área de humanidades: *“[...] vi muito presente essa temática nas formações de história e geografia [...] nos outros componentes curriculares [...] ainda muito incipiente [...]”*. A transversalidade preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP 01/2004) ainda não se efetivou em sua plenitude. Este dado se vincula ao eixo da configuração temporal e territorial, na medida em que revela como a política se territorializa de maneira desigual dentro do próprio sistema educacional, restringindo-se a nichos curriculares e não se estendendo à totalidade do currículo escolar.
- 6) Emergência de ações estruturantes: criação do núcleo antirracista. A entrevista revela uma importante conquista institucional: a criação do Núcleo de Educação Antirracista e Diversidade na estrutura da Secretaria Municipal de Educação. Esta ação configura-se como um passo decisivo no fortalecimento da política, ao conferir visibilidade, legitimidade e coordenação às ações relacionadas à Lei 10.639/03. Trata-se de um indicativo positivo no eixo da trajetória institucional, pois sugere o compromisso da gestão em estruturar dispositivos internos voltados à equidade racial. *“[...] agora com a política nacional [...] já começa esse movimento [...]”*. Fazendo a observância da articulação entre União, Estado e Município que é recente, mas promissora.
- 7) A urgência de um plano de ação articulador. Por fim, Fernando defende a necessidade de elaboração de um plano de ação da Secretaria: *“nossa ação*

prioritária [...] é desenvolver um plano de ação para que a gente possa de fato fazer e acontecer”. A crítica à realização de ações pontuais sem integração reforça o imperativo da formulação estratégica, ausente até o momento. A ausência de um planejamento sistemático contribui para a dispersão dos esforços e o risco da banalização da política.

Através da análise do discurso de Fernando pudemos inferir que a implementação da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz ainda encontra-se em um estágio incipiente e fragmentado. A ausência de documentos municipais normativos específicos, a desarticulação entre o prescrito e o praticado, e a limitação da formação docente à área de humanidades indicam uma política que ainda não se consolidou como estruturante do projeto político-pedagógico do sistema municipal de ensino de Aquiraz.

Entretanto, é possível perceber sinais promissores: a institucionalização do núcleo antirracista, a valorização da escuta das escolas e a intenção declarada de elaborar um plano de ação coletivo configuram-se como elementos que podem conduzir a uma virada institucional importante. A avaliação em profundidade, neste caso, revela-se como instrumento epistemológico e político capaz de iluminar tais contradições e potencializar caminhos para a transformação.

Neste sentido, reafirma-se a necessidade de uma avaliação comprometida com a justiça social, com a equidade racial e com o direito à memória — uma avaliação que não se limite a mensurar, mas que ajude a refazer os percursos, reencantar os sentidos da política e restituir dignidade aos sujeitos da educação. Como aponta Bardin:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. (Bardin, 2016, p. 39).

De posse dessas informações e visando sedimentar o caminho para uma melhor compreensão de como acontecem as orientações advindas dos órgãos competentes, apresentaremos em seguida a análise de conteúdo feita após a entrevista com a professora Ana Clara (nome fictício utilizado para manter o anonimato da entrevistada), Presidente do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz (CMEA), utilizando a metodologia de Bardin (2016) — com as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e

interpretação. O objetivo é compreender como se expressam, no discurso institucional do Conselho, os sentidos atribuídos à implementação da Lei 10.639/03 no contexto Aquirazense.

Esta entrevista realizada com a atual presidenta do CMEA, teve como seu principal objetivo verificar como se encontram as orientações para a execução da Lei 10.639/03, a partir da perspectiva do órgão regulador local. O material examinado é verbal, transcrito integralmente, e tendo em seu cerne compreender as ações do CMEA frente à implementação da política curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Quadro 3 – Análise da Entrevista – Ana Clara (Presidente do CMEA)

Fase	Procedimentos	Exemplos/Evidências da entrevista
1. Pré-análise	Leitura flutuante do conteúdo identificação do corpus; delimitação das unidades de contexto e registro.	Entrevista estruturada com foco na atuação do CMEA na implementação da Lei 10.639/03, com destaque à Resolução CMEA nº 26/2023 e ao Plano de Ação SANKOFA.
2. Exploração do material	Codificação e categorização temática. Identificação de eixos centrais: a) Compromisso institucional; b) Reconhecimento das lacunas; c) Propostas de ação.	a) “Quando nós fizemos em setembro de 2023 a lei, é uma resolução que trata sobre isso...” b) “Na realidade, acho que não estão cumprindo ainda não... nem a secretaria está cumprindo.” c) “Acho importantíssimo... ter momentos com a Secretaria de Educação... conversar com os formadores.”
3. Tratamento dos resultados e interpretação	A análise evidencia um esforço propositivo por parte do CMEA em normatizar e acompanhar a implementação da Lei, mas revela fragilidades como a falta de formação dos profissionais e a resistência institucional em algumas escolas.	Interpreta-se que, embora haja um arcabouço normativo sólido, a eficácia da política está comprometida pela descontinuidade formativa e pela ausência de internalização da ERER no cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esta entrevista integra o corpus da pesquisa como fonte primária de dados discursivos e se mostra estratégica na tentativa de compreender os significados e as práticas políticas atribuídas à temática da educação para as relações étnico-raciais no município. As falas da presidenta Ana Clara (nome fictício) revelam o posicionamento normativo, deliberativo e formativo do CMEA no tocante à efetivação da Lei 10.639/03, seus entraves e avanços, ancorando-se na realidade local e nos marcos legais nacionais. Tendo como objetivo compreender como o CMEA e a Secretaria de Educação estão implementando a ERER, identificando avanços, desafios e estratégias.

Quando comparamos os documentos e normativas (Resolução CMEA, Plano de Ação SANKOFA) com as ações práticas (formações, monitoramento, integração no PPP). Algo que se apresenta fortemente como desafio na fala da presidenta são as resistências culturais dos agentes executores da Lei advindos da falta de conhecimento ou desinteresse, contudo pudemos detectar que o racismo estrutural se lança como o principal dificultador de se colocar em prática o que é determinado por lei. A falta de recursos e de indicadores de monitoramento também são um entrave para essa ação.

Durante a leitura flutuante, alguns núcleos de sentido recorrentes foram identificados, como a existência da Resolução CMEA n.º 26/2023, como instrumento de normatização local. Por outro lado, podemos constatar os descompassos entre legislação e prática nas escolas, atrelado a ausência de conhecimento efetivo da legislação por parte de alguns educadores e por vezes pode estar vinculado a subjetividade e resistência nas práticas escolares frente à temática racial. Enfatizando assim a importância da formação continuada, da publicização da política e da articulação interinstitucional para que a Lei 10.639/03 possa ser executada. Durante a exploração do material buscou-se codificar as falas de Ana segundo os núcleos temáticos, identificando os trechos mais significativos de cada categoria.

Categoria 1. Normatização e regulamentação local da política educacional para as relações étnico-raciais

A entrevistada inicia reconhecendo o papel central do Conselho Municipal na construção de um marco legal próprio que desse respaldo à implementação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, a presidenta afirma:

- *“...o primeiro estudo que nós fizemos foi sobre essa lei e nós observamos que tínhamos que fazer uma lei também municipal...”*
- *“...quando nós fizemos em setembro de 2023 a lei, é uma resolução que trata sobre isso [...] complementação e procedimento da implementação das diretrizes curriculares da Relação Étnico-Raciais...”*

Esta fala trata da Resolução CMEA n.º 26/2023, um instrumento jurídico que visa regulamentar, no âmbito do sistema municipal de ensino, as diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa resolução, segundo a entrevistada, busca garantir a efetividade da política ao exigir sua inserção no cotidiano pedagógico e nos documentos norteadores das escolas, como o Projeto Político-Pedagógico - PPP

- *“Essa lei tem o objetivo de nortear essa parte educativa do município de Aquiraz na questão afro-africana e indígena.”*

- “...as resoluções, elas precisam chegar nas escolas [...] e precisam estar no dia a dia, no currículo...”

Considerando estes trechos pudemos deduzir que a presidenta evidencia a compreensão da necessidade de um instrumento normativo próprio, contextualizado localmente, que garanta respaldo político-pedagógico à execução da Lei 10.639/03 nas escolas do município. A fala aponta para um movimento institucional de produção normativa contra-hegemônica, ainda que recente, o que representa um marco importante na institucionalização da EREER no município.

Categoria 2. Desafios da implementação nas práticas escolares:

Apesar da existência formal da resolução, Ana Clara é categórica ao afirmar que a implementação da lei ainda está distante da prática cotidiana escolar:

- “Na realidade, acho que não estão cumprindo ainda não. Digo por quê? Porque nem a secretaria está cumprindo ainda.”
- “...chega na escola, a diretora vai interpretar como?”

A entrevista revela um conjunto de obstáculos simbólicos e materiais à efetivação da política, incluindo resistência de profissionais, interpretações equivocadas da lei e manifestações veladas de racismo institucional. Um exemplo emblemático aparece quando a entrevistada relata um episódio ocorrido durante visita técnica:

“A gente viu professoras de educação infantil com as bonequinhas pretas tudo guardadinhas, encaixadas [...] A professora disse: ‘você já viu as bonecas?’. Então a gente já interpreta o quê? Que é difícil trabalhar com o grupo se eu mesma não tiver disponibilidade de achar normal ter uma boneca preta.”

- “...a gente sabe que tem muito isso enraizado dentro das escolas.”

Esse tipo de episódio revela o racismo estrutural presente nas práticas escolares, e evidencia que, embora existam normativas que direcionam a ação, sua aplicação esbarra em atitudes, crenças e valores arraigados nos sujeitos institucionais.

Estes trechos trazem a evidência de uma lacuna entre a normativa e a práxis, marcada por interpretações pessoais, resistências veladas e práticas pedagógicas racialmente insensíveis. A presidente relata episódios simbólicos de racismo institucional, o que confirma a urgência de ações mais profundas de formação crítica e política educacional antirracista.

Categoria 3. Ações estratégicas do Conselho - formação, monitoramento e publicização:

Neste trecho a entrevistada reconhece a importância da formação continuada como estratégia de enfrentamento ao racismo institucional e de instrumentalização dos profissionais da educação:

- *“Acho importantíssimo a gente ter momentos com a Secretaria de Educação [...] Eu brinco muito que lembro de uma frase de Carlos Drummond de Andrade: ‘os lírios não nascem das leis’. A lei já existe. O que falta é a gente implementar.”*

Essa metáfora literária é bastante elucidativa do distanciamento entre a norma legal e a prática pedagógica, reiterando a necessidade de investimento em ações formativas e na publicização dos dispositivos normativos, especialmente da Resolução do CMEA. *“...reuniões pontuais com os diretores [...] por setores [...] para passar essas resoluções...”*

- *“Quando eu fiz um encontro, alguns coordenadores perguntavam: ‘O que é o EREER?’. Existe o EREER aqui em Aquiraz?”*

Quanto ao monitoramento, a presidenta relata que há um esforço recente de acompanhamento via PPP das escolas, cuja análise acontece anualmente, sendo os relatórios escolares uma fonte de evidência da adesão (ou não) à política:

- *“...quando a gente foi fazer agora uma avaliação do PPP das escolas [...] a gente já percebe que eles têm feito trabalho sobre isso, e mais, quebrando aquele protocolo de trabalhar só no mês de novembro...”*
- *“...a lei já foi implementada [...] mas os professores ainda não sabem o que é EREER.”*
- *“...divulgar isso, fazer a publicização dessas leis, trabalhar nas formações é fundamental.”*

Ao trazer essas falas a presidenta revela o esforço institucional do Conselho em acompanhar a política, ainda que o monitoramento seja incipiente e muitas vezes não mensurado por indicadores formais. A presidente reforça a necessidade de formação continuada, de ações sistemáticas, e da disseminação clara da resolução local entre os profissionais da rede.

Partindo da análise dos discursos, constatamos que a presidente do CMEA demonstra clareza sobre os limites entre a legislação e a prática. A existência da resolução e do plano de ação representa um passo institucional relevante, mas sua efetividade ainda

depende de ações sistemáticas de formação, acompanhamento e enfrentamento de resistências culturais. A fala de Ana Clara evidencia uma liderança comprometida, mas também revela os desafios éticos e políticos da educação antirracista em contextos marcados por desigualdades e silenciamentos institucionais.

A fala da presidenta deixa expressa lucidez quanto aos limites da legislação em si mesma, afirmando que a presença da lei, embora essencial, não garante sua execução:

- *“A lei já foi implementada. Ela existe. Agora, o que falta é a gente acompanhar, ter o conhecimento, trabalhar.”*

Os principais gargalos identificados dizem respeito à formação dos profissionais, à resistência cultural e simbólica e à falta de publicização dos documentos. Ainda assim, a entrevista também revela avanços significativos, como a elaboração do plano de ação Sankofa, a multiplicação dos encontros formativos e a tentativa de inserção da temática nos PPPs.

Portanto, à luz de Bardin (2016), a entrevista permite concluir que a resolução normativa representa uma conquista política e simbólica, mas que sua efetividade depende de um processo contínuo e articulado de formação, monitoramento e transformação cultural, especialmente em um território com tensões identitárias como Aquiraz.

Ao utilizar a técnica de Bardin (2026) tornou possível desvelar não apenas o conteúdo manifesto "o que é dito", mas as lacunas estruturais no processo de implementação da ERER, confirmando a hipótese de que políticas étnico-raciais exigem mais que dispositivos legais — demandam transformações culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos lançar um olhar avaliativo sobre os 22 anos da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz, tomando como base a realidade da rede pública de ensino e os desafios históricos, políticos e epistemológicos que envolvem a efetivação de uma educação antirracista no Brasil. Ao percorrer os caminhos da avaliação em profundidade, foi possível não apenas identificar o grau de implementação da Lei no município, mas, sobretudo, perceber as vozes, os silêncios e as resistências que se entrelaçam nesse processo.

Assim, tendo como norte a problemática que envolve a luta e a efetivação da Lei, o objetivo geral da pesquisa foi verificar como está sendo conduzida sua execução, bem como compreender a percepção dos órgãos reguladores sobre a presença da temática étnico-racial no ambiente escolar.

Nesse sentido, os resultados indicam que a execução da Lei 10.639/03 em Aquiraz ainda é fragmentada e descontinuada, com pouca articulação entre os níveis de gestão e a prática docente. Denota ainda a ausência de um planejamento pedagógico institucionalizado, de formação continuada para os profissionais da educação e de acompanhamento sistemático por parte dos órgãos reguladores. O que revela uma lacuna significativa entre o que preconiza a política e o que se concretiza no chão da escola.

De tal modo, no que tange ao primeiro objetivo específico, que se propôs a analisar a formulação, as bases conceituais e a coerência interna dos documentos oficiais, observou-se uma frágil normatização local voltada à temática. Ou seja, embora o Conselho Municipal de Educação disponha das bases legais para articular a efetivação da política pública implementada pela Lei 10.639/03 no âmbito do município, percebemos que pouco dialogam com as orientações pedagógicas, que não dispõem de diretrizes claras e de um currículo estruturado que contemple a história e cultura afro-brasileira. O que revela uma desarticulação entre os princípios legais e as orientações educacionais no município.

Esta análise empreendida revelou importantes nuances acerca da implementação da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz, ao focar especificamente na atuação dos órgãos reguladores — a Secretaria Municipal de Educação - SMEA e o Conselho Municipal de Educação - CMEA. Partindo de uma perspectiva avaliativa em profundidade, orientada por Lea Carvalho Rodrigues (2008; 2011) e metodologicamente amparada pela análise de conteúdo conforme Bardin (2016), foi possível constituir um olhar ampliado sobre os sentidos e as materialidades que envolvem a implementação da Lei, identificando avanços, desafios e contradições.

A partir do exame da Resolução CMEA nº 26/2023, do Plano de Ação do Conselho Municipal e do Plano de Ação da EMEF Guilherme Janja, observou-se a presença de um arcabouço normativo denso, com forte fundamentação legal e conceitual, que dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREB. No entanto, a robustez normativa nem sempre se converte em práticas efetivas nas escolas, o que evidencia o hiato existente entre o prescrito e o realizado.

Em contrapartida, ao avaliar o contexto histórico percorrido a nível nacional até a formulação da supracitada Lei, a construção da historicidade reforçou o entendimento de que sua criação decorre da histórica luta do Movimento Negro brasileiro e da articulação com organismos internacionais de direitos humanos. No entanto, ficou evidente que essa densidade política e simbólica da Lei ainda não foi suficientemente apropriada pelos sujeitos escolares, especialmente por parte dos gestores e professores, o que evidencia a urgência de ações formativas que ampliem o conhecimento sobre a origem e a importância dessa política de ação afirmativa.

Neste sentido, ao mapear a trajetória de instrumentalização da Lei, identificou-se que, as lacunas entre os órgãos responsáveis pela normatização e orientações para uma efetiva implementação dela, podem contribuir para a fragmentação das ações nas escolas, dificultando a consolidação de um processo contínuo e institucionalizado. A ausência de diretrizes claras, somada à falta de acompanhamento e de articulação entre gestão municipal, coordenações pedagógicas e corpo docente, resulta na responsabilização individual de professores e gestores, que muitas vezes assumem, de forma solitária, o compromisso com a temática étnico-racial. Essa desarticulação compromete a coerência e a sustentabilidade das práticas pedagógicas antirracistas, abrindo espaço para ações pontuais, descontextualizadas e, por vezes, reduzidas a datas comemorativas. Assim, a política corre o risco de ser esvaziada de seu potencial transformador, deixando de provocar as rupturas curriculares e epistemológicas necessárias para uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça racial.

Entretanto, ao avaliarmos a configuração temporal e territorial da Lei no contexto de Aquiraz, os dados obtidos revelaram que há um descompasso entre as propostas gerais da política e as particularidades locais. A história negra do município, embora rica, potente e ancestral, ainda é pouco explorada no espaço escolar, o que compromete a possibilidade de uma educação que valorize as identidades negras e combata o racismo estrutural. Ao mesmo tempo, identificamos possibilidades de avanço a partir do reconhecimento, por parte de alguns atores da rede, da importância da Lei e da necessidade de seu fortalecimento.

Ao longo tanto da análise documental quanto das entrevistas realizadas, identificou-se que a Resolução CMEA nº 26/2023 constitui um marco normativo relevante para a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no município. Esta resolução, ao propor diretrizes complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais, assume a função de instrumentalizar localmente a legislação federal, estabelecendo o dever da gestão escolar em transversalizar o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis de ensino, sobretudo de forma interdisciplinar. A presença da Resolução indica uma tentativa de romper com a cultura da omissão e da pontualidade em torno da temática, ao mesmo tempo em que evidencia o reconhecimento, por parte do CMEA, de que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tocante à sua efetiva apropriação pelas escolas.

Neste sentido as bases conceituais e a coerência interna da aplicação da Lei 10.639/03 nos documentos institucionais, não foram plenamente contempladas. A análise evidenciou que, embora a fundamentação legal esteja consolidada, com apoio em marcos normativos federais e internacionais, a coerência interna entre as diretrizes propostas e sua efetivação nas práticas escolares ainda é frágil. A leitura crítica da Resolução e do Plano de Ação SANKOFA mostrou que a presença do discurso legalista nem sempre se traduz em ação efetiva, especialmente quando se observam os desafios de formação continuada, do financiamento e da adesão política dos gestores escolares.

Verificou-se, porém, que a execução da Lei 10.639/03 em Aquiraz é norteada predominantemente por documentos nacionais e estaduais, com lacunas significativas na produção de normativas locais específicas. A Secretaria Municipal de Educação (SMEA) e o Conselho Municipal de Educação (CMEA) demonstram percepções divergentes sobre seus papéis: enquanto o CMEA avançou na regulamentação por meio da Resolução nº 26/2023 e do Plano SANKOFA, a SMEA ainda carece de um plano de ação articulado, limitando-se a formações pontuais e fragmentadas. A análise das entrevistas e documentos evidenciou que a política é compreendida de forma desigual pelos atores institucionais, com fragilidades na coerência entre discurso e prática, especialmente no que tange à transversalidade curricular e ao monitoramento das ações.

No que tange a reconstituição do contexto histórico, político, socioeconômico e legal da formulação da política, as entrevistas com os representantes da SMEA e do CMEA revelaram a importância das articulações federativas e da atuação de instâncias como o Ministério Público e o Projeto SANKOFA na mobilização local para a implementação da ERER. A análise identificou a existência de condicionantes culturais e sociais que dificultam

a apropriação da Lei, como o não reconhecimento da identidade quilombola por parte de comunidades locais, além da permanência de práticas discriminatórias veladas nas unidades escolares, conforme relatado pela presidente do CMEA. Essa conjuntura demonstra que o marco legal, embora necessário, não é suficiente para reverter um processo histórico de silenciamento das contribuições afro-brasileiras na educação.

Assim, buscamos mapear a trajetória de instrumentalização da Lei desde sua formulação até a base escolar, revelou que ainda há uma lacuna considerável entre o nível normativo e o nível operacional da política pública. O contexto histórico e político de criação da Lei 10.639/03, reconstituído no Capítulo 1, revela sua natureza reparatória e contra-hegemônica, fruto de décadas de lutas do Movimento Negro. Contudo, em Aquiraz, essa trajetória não se traduziu em prioridade política até recentemente, com a criação do Núcleo de Educação Antirracista em 2023.

Apesar da recente criação de um núcleo de educação antirracista e diversidade dentro da SME e da maior frequência de formações sobre a temática nos anos finais do ensino fundamental, como relatado pelo coordenador pedagógico Pedro Cícero, ainda se verifica um caráter pontual e fragmentado dessas ações. O próprio reconhecimento da necessidade de elaboração de um plano de ação da SME para a EREER, citado como prioridade pelo entrevistado, indica que a política ainda não se estruturou como uma diretriz central da gestão educacional municipal.

A trajetória de instrumentalização da Lei no município é irregular. Se por um lado houve iniciativas isoladas - como o Projeto Afro-Indígena em 2013-2016, por outro, a ausência de continuidade nas gestões municipais e a desarticulação entre secretarias fragilizaram a institucionalização da política.

A configuração territorial e temporal expõe contradições, como a invisibilização das comunidades quilombolas de Lagoa do Ramo e Goiabeira, que, mesmo reconhecidas oficialmente, não se autorreconhecem como tal — um sintoma do epistemicídio que a Lei busca combater. A análise do PPP da EMEF Guilherme Janja ilustra como a EREER pode ser incorporada formalmente aos documentos escolares sem necessariamente se materializar em práticas pedagógicas transformadoras.

Por fim, quando realizamos a avaliação da configuração temporal e territorial da política, encontrou respaldo tanto na documentação quanto nos discursos dos entrevistados. A análise mostrou que as ações pedagógicas voltadas à EREER continuam sendo concentradas no mês de novembro, contrariando o princípio da transversalidade e da permanência preconizados pela legislação. No entanto, algumas escolas demonstram movimentações

iniciais no sentido de romper com essa lógica, conforme apontado no monitoramento dos Projetos Políticos Pedagógicos pelo Conselho Municipal. Também foi possível verificar que o município de Aquiraz possui potencialidades específicas – como a presença de comunidades tradicionais e uma cultura local marcada por influências africanas e indígenas – que, se valorizadas e incorporadas pedagogicamente, podem fortalecer a identidade antirracista no espaço escolar.

Diante dessas análises, conclui-se que a implementação da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz encontra-se em um processo de transição: de um modelo simbólico e pouco estruturado para uma abordagem normativa e mais sistemática. Essa transição, no entanto, está sujeita a desafios estruturais, como a formação dos profissionais da educação, a resistência cultural e institucional, e a ausência de instrumentos avaliativos específicos e contínuos.

Ficou evidente, portanto, que embora haja esforços pontuais, como formações e projetos específicos — em especial com os professores de História, Geografia e Língua Portuguesa —, a implementação da EREER ainda ocorre de forma fragmentada e carente de sistematização. A criação recente de um núcleo de educação antirracista dentro da SMEA, ainda que embrionário, aponta para uma potencial mudança de paradigma, sugerindo que o tema está ganhando centralidade na agenda educacional municipal.

Entretanto, os desafios permanecem. A falta de reconhecimento identitário por parte de comunidades quilombolas, a subutilização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e a escassa articulação entre os diversos níveis de governo dificultam a consolidação de uma política de educação antirracista contínua e efetiva. Soma-se a isso a formação docente ainda insuficiente para lidar com a temática em sua transversalidade, como bem apontaram os entrevistados.

Nesse cenário, reafirma-se a importância de que a EREER seja assumida como política de Estado e não apenas como iniciativa de gestão. Isso exige o fortalecimento das instâncias de controle social (como o CMEA), o compromisso político da SME e o engajamento crítico dos sujeitos escolares. A construção de uma pedagogia verdadeiramente antirracista requer tempo, recursos, escuta e, sobretudo, vontade política. E é nesse compromisso ético, coletivo e permanente que a educação poderá, enfim, se configurar como espaço de resistência, transformação e justiça social.

Assim, pode-se afirmar que a efetiva execução da Lei 10.639/03 em Aquiraz exige um compromisso institucional que vá além da formalidade dos documentos. É necessário que a EREER se traduza em práticas pedagógicas transformadoras, que promovam o

letramento racial, o pertencimento identitário e o enfrentamento ao racismo estrutural e institucional.

Este trabalho, portanto, contribui para a compreensão crítica dos mecanismos e obstáculos que envolvem a implementação da EREER em contextos municipais, e aponta a urgência de que os órgãos reguladores assumam seu papel com intencionalidade, planejamento estratégico e monitoramento contínuo. Apenas assim será possível consolidar uma educação comprometida com a equidade racial e com a justiça social — princípios que, embora previstos na legislação, ainda demandam coragem política e sensibilidade pedagógica para se materializarem nas salas de aula.

Como contribuição final a esta pesquisa avaliativa, apresentam-se recomendações estratégicas para a consolidação da Lei 10.639/03 em Aquiraz, fundamentadas nos achados do estudo e alinhadas às premissas de uma educação antirracista e decolonial. Tais proposições visam superar as lacunas identificadas e potencializar os avanços institucionais em curso, considerando as especificidades históricas, culturais e políticas do território.

Apresento, enquanto pesquisadora, esse conjunto de proposições estratégicas voltadas ao aperfeiçoamento da implementação da Lei 10.639/03 no município de Aquiraz. Estas sugestões emergem não apenas como recomendações técnicas, mas como um chamado ético-político à ação educativa comprometida com a equidade racial e com a superação das estruturas de exclusão historicamente consolidadas

A priori é imprescindível que a Secretaria Municipal de Educação (SME) elabore e publique um Plano de Ação contínuo, sistematizado e articulado com o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino, contendo metas claras, indicadores de monitoramento e estratégias de formação, currículo e gestão escolar, assegurando que a execução da Lei 10.639/03 não se configure como uma ação pontual ou episódica, mas como política pública de caráter estruturante e transversal. Além disso, esse plano deve incluir ações intersetoriais, orçamento específico e mecanismos de prestação de contas. A criação de um Comitê Gestor Permanente, composto por representantes da SMEA, CMEA, escolas, movimentos sociais e universidades, seria essencial para monitorar e avaliar a implementação das ações.

A formação continuada de professores precisa ser reestruturada, superando a abordagem pontual e fragmentada. Sugere-se a realização de cursos em parceria com universidades, baseados em metodologias ativas e estudos decoloniais, além de encontros pedagógicos interdisciplinares para a elaboração de sequências didáticas que integrem a temática afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento. Pois como foi verificado na

pesquisa que somente a normativa não garante a execução da política, as formações de docentes precisam acontecer de forma abrangente, continuada e epistemologicamente enraizada nas produções do pensamento negro, africano e afro-brasileiro. Defende-se enfaticamente a realização de formações voltadas não apenas aos docentes das disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, mas a toda a equipe escolar, incluindo professores da Educação Infantil, gestores, coordenadores e técnicos pedagógicos.

A revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, com assessoria do CMEA, é urgente para garantir que a ERER seja tratada como eixo central do currículo. Paralelamente, a produção colaborativa de materiais didáticos contextualizados, envolvendo a história oral das comunidades negras locais e a criação de acervos audiovisuais, enriqueceria o trabalho pedagógico. Sugere-se a alocação orçamentária específica para a aquisição de materiais didáticos, literaturas de autores(as) negros(as), brinquedos étnico-raciais, jogos e recursos visuais que promovam a representatividade e o reconhecimento da população negra e indígena. O investimento material precisa ser compreendido como parte do direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Para garantir a eficácia da Lei 10.639/03 em seu caráter interseccional e intergovernamental, é necessário fortalecer os vínculos entre município, estado e União, bem como organizações da sociedade civil, universidades públicas, movimentos sociais negros e comunidades tradicionais, promovendo parcerias para a implementação de projetos de extensão, pesquisa aplicada e ações educativas comunitárias. O fortalecimento da participação das comunidades quilombolas e dos estudantes é crucial. A criação de Núcleos de Estudantes Antirracistas nas escolas, a realização de mostras culturais e o diálogo permanente com as lideranças locais são ações que podem ampliar o impacto da política.

A efetivação da ERER só se concretiza plenamente quando se reconhece o valor epistemológico e pedagógico dos saberes tradicionais. Defende-se que o currículo municipal reconheça e valorize as formas de conhecimento produzidas pelas populações negras, quilombolas e indígenas locais, incluindo tais vozes nos materiais escolares, projetos pedagógicos e em eventos da rede.

Se faz necessário desenvolver indicadores específicos para avaliar a execução da ERER, como a taxa de evasão escolar de estudantes negros e a percepção de autoestima e pertencimento. Pesquisas avaliativas bienais, em parceria com instituições de ensino superior, ajudariam a mensurar avanços e identificar desafios. Para que isso ocorra é recomendável que o CMEA, em articulação com a SME, construa uma metodologia participativa de monitoramento da aplicação da ERER nas unidades escolares, com indicadores quantitativos

e qualitativos que permitam a produção de diagnósticos locais e retroalimentem o processo de tomada de decisão. A participação das comunidades escolares — em especial as comunidades negras e quilombolas — deve ser garantida em todos os ciclos de avaliação.

Por fim, a execução da Lei 10.639/03 não pode mais ser compreendida como mera formalidade curricular. Ela é um compromisso ético, histórico e pedagógico com a construção de uma escola antirracista e humanizadora, que valoriza a diversidade e combate todas as formas de discriminação. Essa efetivação em Aquiraz requer um compromisso coletivo com a transformação das práticas educativas. As sugestões apresentadas buscam orientar a construção de uma política educacional antirracista, capaz de promover justiça social e reparação histórica, pois elas resultam de uma escuta atenta, uma análise criteriosa e um desejo profundo de transformação social por meio da educação. Que estas proposições possam ecoar nos espaços decisórios e contribuir para o fortalecimento de uma política educacional ancorada no princípio da justiça racial. Acreditamos que, com essas medidas, o município pode se tornar uma referência na implementação da EREER, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Sob essa perspectiva, concluímos este trabalho com a convicção de que a Lei 10.639/03 não deve ser tratada como um adendo curricular, mas como uma política de justiça histórica e de reestruturação do fazer pedagógico. Sua avaliação, como propusemos aqui, deve estar comprometida com a escuta sensível das comunidades escolares, com a valorização das práticas pedagógicas emancipatórias e com a superação dos racismos, sejam eles institucionais, curriculares ou epistemológicos, que ainda permeiam o cotidiano educacional.

Portanto, a pesquisa realizada em Aquiraz, como recorte territorial, trouxe à tona a complexidade de implementar uma política pública em contextos marcados por desigualdades, mas também evidenciou a potência de uma rede que, mesmo diante das adversidades, mostra disposição para refletir, aprender e transformar. A avaliação aqui desenvolvida reafirma, portanto, a urgência de políticas formativas permanentes, de monitoramento contínuo e de maior articulação entre os entes federativos para garantir que a Lei 10.639/03 não seja apenas uma norma legal, mas uma prática viva nas escolas.

Assim, concluímos e desejamos que os 22 anos da Lei sejam, mais do que um marco temporal, um ponto de reencantamento do fazer pedagógico. Que o chão das escolas de Aquiraz, e de todo o Brasil, possa florescer histórias negras, saberes ancestrais e vozes plurais. Porque só quando a escola se torna território de memória e resistência, a educação se converte, de fato, em instrumento de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Belo Horizonte: Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 591–605, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/120634>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824)**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.

Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 abr. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Benjamin Constant (1890) e hoje? **Pro-Posições**,

Campinas, v. 5, n. 3, p. 54–75, 2016.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **“Tú me ensinas a fazer renda que eu te ensino a namorar”**: tecendo rendas na descoberta do mundo nosso de cada dia: reflexões sobre o ofício da pesquisa. São Luís, UFMA, 2004.

CORBO, W. O movimento negro e a luta pela Constituição de 1988: Da Assembleia Nacional Constituinte à jurisdição constitucional. **Direito Público**, [s. l.], v. 20, n. 108, 2024. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/7606>. Acesso em: 13 out. 2024.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**: Um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultura Afro Brasileira, 1989.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Nós, afrodescendentes**: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 249-273.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Etnia Afrodescendente, Pluralismo e Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1998.

CUNHA, Célio da; RIBEIRO, Olzeni C.; MELO, Marli A. F. **Educação Nacional**: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes. Brasília: Liber Livro, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 38, p. 1-16, 2004.

DOMINGOS, Luís Tomás. **A educação e o negro no Brasil**: uma breve reflexão da perspectiva histórica da inclusão do negro no processo da educação no Brasil. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 35.

DOMINGOS, Luís Tomás. A inclusão do negro no processo da educação do Brasil: Uma breve perspectiva histórica. In: II Fórum mundial de educação profissional e tecnológica, 9., 2012, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UNILAB, 2012.

DOMINGUES, Petronilda. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, 2003.

FERREIRA, Júnior Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFScar, 2010.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 13, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FONTELES, Lidianny Vidal. **Da invisibilidade ao reconhecimento**: regularização fundiária e a questão quilombola do Ceará. Salvador: UFBA, 2009.

FRANÇA, Aldaires S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita**: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889). 2006. 312f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional Brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, M. A. **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência Democrática: A questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n.15, p. 134-158, 2000.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, [s. l.], n. 68, p. 9- 6, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

MACHADO, Elielma Ayres. **Desigualdades “Raciais” e Ensino Superior**: Um estudo sobre a introdução das “Leis de reserva de egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000 - 2004). 2004. 331f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: SIPEQ, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n. 50, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, João Baptista Borges. Parâmetros ideológicos de projeto político de negros em São Paulo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 24, p. 53–61, 1982. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69695>. Acesso em: 9 out. 2024.

PIRES, Thula. **Criminalização do racismo**: entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social dos não reconhecidos. Rio de Janeiro: PUC, 2013.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Fábio Falcão. **Alexandre de Gusmão**: Ação Missionária Colonial nas Terras de Cachoeira na Bahia. Piracicaba: Degaspari, 2013. p. 83.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 1, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, 2011.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECCHI, L. **Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECCHI, L. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

VIDAL, D. G. 80 Anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANEXO A – RESOLUÇÃO CMEA Nº 26/2023



PREFEITURA DE
AQUIRAZ

CONSELHO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO
DE AQUIRAZ



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ – CMEA
cme.aquiraz@gmail.com – Rua da Integração s/n, Lot. Mirante do Rio - Centro

RESOLUÇÃO CMEA nº 26//2023

Dispõe sobre normas complementares e procedimentos para a implementação e desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico- Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Educação de Aquiraz – Ceará.

O Conselho Municipal de Educação de Aquiraz - CMEA, no uso de suas atribuições que lhes são conferidas por lei, com fundamento no art. 211 da Constituição Federal (CF), nos artigos 8º e 11, inciso III e IV, da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/1996), no artigo 3º, da Lei Municipal nº 333, de 27 de março de 2000, alterada pela Lei nº 765 de 02 de julho de 2009, faz saber que:

CONSIDERANDO Constituição Federal de 1988, Art. 215, §1º, estabelecendo que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e Afro-Brasileira, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

CONSIDERANDO Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

CONSIDERANDO A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

CONSIDERANDO Parecer do CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais.

Roberta Brito
Edison
Edison

CONSIDERANDO A Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 01/2004: que fixa as diretrizes sobre ERER em nível nacional;

CONSIDERANDO O Parecer CNE/CP nº 03/2004, estabelece as bases teóricas e as obrigações para a implementação da educação das relações étnico-raciais;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02/2007 apresenta uma discussão sobre a importância de abordar a temática étnico-racial na educação infantil;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 detalha as bases teóricas e as obrigações associadas à abordagem da história e cultura dos povos indígenas;

CONSIDERANDO que é de fundamental importância abordar as diversidades étnico-raciais desde a Educação Infantil, perpassando por todas as etapas e anos do Ensino Fundamental, para que desde os primeiros anos as crianças e estudantes construam uma autoimagem positiva, respeitando e valorizando as diversidades. A inserção de tal temática é indispensável para transformações na sociedade, em busca de uma educação para todos e todas, em que, pelo estudo de história, etnias e culturas se compreendam as peculiaridades dos povos e se respeitem as diferenças.

RESOLVE:

Art. 1º- Instituir as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena a serem ministradas nas instituições educacionais pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Aquiraz.

Art. 2º - Orientar as instituições educacionais que cumpram as determinações legais de enfrentamento a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação, tendo em vista a garantia do direito de aprender, a equidade educacional, a igualdade de oportunidades, situações estas que contribuem para uma sociedade pautada na justiça e solidariedade.

Art. 3º- A Educação das Relações Étnico - Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Povos Indígenas terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores quanto à pluralidade étnico-raciais,

[Handwritten signatures and initials in blue ink]
Edmundo
Rafaela Brito
2

tornando os cidadãos capazes de interagir e de trabalhar objetivos comuns que garantam igualdade, e equidade, respeito aos direitos legais e valorização de identidade das raízes africanas, afrodescendentes indígenas, europeias e asiáticas da nação brasileira na busca da consolidação da democracia e corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 4º- Os estudos e temáticas referentes à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena devem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar em todos os níveis da educação básica no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nos componentes de Artes, Literatura, História, Geografia e Ensino Religioso através dos conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino, seus professores, com o apoio e supervisão de coordenação pedagógica e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz.

Art. 5º- O PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar das instituições de ensino deverão incluir a educação das relações étnico-raciais (ERER), envolvendo toda a comunidade escolar no desenvolvimento dos valores humanos, do respeito aos diferentes biótipos, às manifestações culturais, hábitos e costumes.

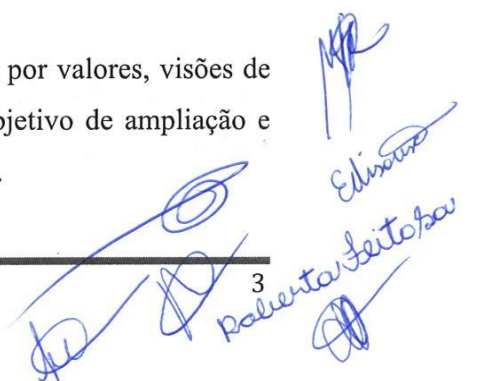
Art. 6º - Às mantenedoras caberá o envio de relatório anual detalhado, apresentando atividades realizadas, êxitos e dificuldades de ensino e aprendizagem no cumprimento do que preceitua a presente Resolução, ao Conselho Municipal de Educação de Aquiraz.

Art. 7º- A Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz deverá:

I- Incentivar e oportunizar as instituições de ensino e órgãos competentes a realizar visitas a pontos históricos e turísticos do município para conhecimento da cultura local.

II- Estabelecer canais de comunicação e interação com as entidades dos movimentos e grupos sociais e culturais negros e indígenas, núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas e instituições formadoras de professores, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento da proposta pedagógica, planos e projetos de aprendizagem.

III- Incentivar pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas e metodológicas para a educação.



Handwritten signatures and stamps in blue ink at the bottom right of the page. The signatures appear to be 'Edilson' and 'Roberto Teixeira'. There are also some circular stamps or marks.

IV- Garantir condições materiais , assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários às instituições de ensino e bibliotecas públicas.

V- Oferecer formação continuada para profissionais de educação, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas, cujo foco seja a educação das relações étnico-raciais (ERER) e o estudo de história e cultura africana, afro-brasileira e povos indígenas.

VI- Oportunizar realização de projetos, atividades culturais, palestras, seminários, eventos, mostras e feiras pedagógicas, exposições dentro da temática “Diversidade étnica e cultural” para valorização e respeito a todos (as).

VII- Contemplar no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ao longo de todo o ano letivo, as temáticas acerca da história e da cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, valorizando a historiografia regional, incluindo no calendário escolar os dias 19 de abril e 20 de novembro, respectivamente, como Dia dos Povos Indígenas e como Dia Nacional da Consciência Negra, devendo estas datas serem tratadas como momentos privilegiados, mas não únicos, de reflexão sobre estas etnias.

VIII- Encaminhar soluções, por meio dos órgãos colegiados, nas situações de discriminação, buscando criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Art. 8º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, orientar, apoiar, supervisionar, acompanhar e avaliar sistematicamente, as atividades desenvolvidas pelas unidades educativas integrantes do Sistema Municipal de Educação, relativas ao cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art. 9º - As unidades de ensino públicas municipais deverão:

I - Investir na construção de uma pedagogia antirracista;

II - Realizar eventos sobre a temática étnico-racial para a comunidade escolar;

III - Estimular a formação de grupos de estudo sobre a ERER no âmbito da unidade de ensino;

IV - Estabelecer parcerias com a comunidade quilombola, povos indígenas para avançar na implementação da ERER;

4
Roberta Leitosa
Edmundo

V - Fomentar a realização de projetos sobre EREER por professores, alunos e profissionais da educação;

VI - Adotar medidas adequadas para identificar e lidar com casos de racismo, bullying, preconceito, contemplando ações sob o viés pedagógico;

VII - Dar suporte aos educadores para a inclusão da perspectiva étnico-racial nas diversas áreas que compõem o currículo;

VIII - Integrar a EREER ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Regimento Escolar.

Art. 10 - Caberá às instituições educativas e seus profissionais e gestores, cumprirem as determinações desta Resolução.

Art. 11 - Caberá ao Conselho Municipal de Educação de Aquiraz monitorar o cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art. 12 - Caberá ao Conselho Municipal de Aquiraz disponibilizar essa Resolução para as unidades escolares para que os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelas diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como os demais profissionais interessados possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer e executar as determinações desta Resolução.

Art. 13 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação pelo Colegiado do CMEA.

Resolução aprovada pelo colegiado do CMEA em 21 de setembro de 2023.

Maria Djacira de Souza Rodrigues

Maria Djacira de Souza Rodrigues
(Presidente)

Edileusa de Sousa Assunção

Edileusa de Sousa Assunção
(Conselheira Titular)

Lilian Maria Costa Pereira

Lilian Maria Costa Pereira
(Conselheira Titular)

Francisca Roberta Feitosa Matos

Francisca Roberta Feitosa Matos
(Vice Presidente)

Silvia Helena Rocha Barroso

Silvia Helena Rocha Barroso
(Conselheira Titular)

Magna Maria Oliveira Gomes

Magna Maria Oliveira Gomes
(Conselheira Titular)

Adriana de Fátima Lima Vasconcelos

Adriana de Fátima Lima Vasconcelos
(Conselheira Titular)

ANEXO B – PLANO DE AÇÃO SANKOFA



PLANO DE AÇÃO

1. APRESENTAÇÃO

Nós, conselheiros municipais de educação do município de Aquiraz, estamos nessa gestão desde outubro de 2022, com reuniões mensais. Somos sete conselheiros titulares e três conselheiros suplentes, uma secretária executiva e uma técnica a disposição da casa.

2. MARCO LEGAL:

Criado pela Lei Municipal nº 333, de 27 de março de 2000, alterada pela Lei nº 765 de 02 de julho de 2009, publicado no Diário Oficial do Município de 02 de julho de 2009, com funções normativas, deliberativas, consultiva e de avaliação do desempenho das escolas. atuando no sistema de ensino municipal na educação infantil pública e privada e ensino fundamental público municipal.

3. ANÁLISE SITUACIONAL:

3.1 - Perfil do município

Aquiraz é um município brasileiro do estado do Ceará, com área geográfica de 480,24, foi fundado em 13 de fevereiro de 1699 e teve emancipação política em 27 de julho de 1915, situado na costa leste do litoral e conhecido como a "primeira capital do Ceará". Guarda em suas raízes as tradições indígena e do colonizador europeu, não esquecendo os marcantes traços da cultura africana espalhados em todo município. Festejos do Coó - padroeiro São Sebastião. Suas comemorações são realizadas no mês de janeiro, na praça matriz da cidade; São José de Ribamar, o padroeiro. Suas comemorações são realizadas no mês de março, também na praça matriz da cidade: Festa de São Francisco de Assis Porto Das Dunas; Feira Metropolitana do Artesanato; Festa de Nossa Senhora dos Navegantes e o Festival de Dança do Coco. Entre os setores característicos da cidade, também se destacam as atividades de parques de diversão e parques temáticos de moagem e fabricação de produtos de origem vegetal.



A população da cidade de Aquiraz chegou a 80.243 pessoas no Censo de 2022. Em divisão territorial datada de 2008 o município é constituído de 9 distritos: Aquiraz, Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas, Tapera e Assis Teixeira.

3.2 - Perfil do Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação de Aquiraz-CMEA foi instituído pela Lei Municipal 333/2000, alterada pela Lei 765/2009. Cumpre as funções deliberativa, consultiva e normativa, com sede própria, situada a Rua da Integração s/n, Lot. Mirante do Rio – Centro- Aquiraz. A composição do novo colegiado foi realizada pelo Decreto nº 075 de 13 de outubro de 2022, do Senhor Prefeito Municipal Bruno Gonçalves, estando assim constituído:

Titulares: Maria Edna Moreira da Silva Alves e Silvia Helena Rocha Barroso, Edileusa de Sousa Assunção, Francisca Roberta Feitosa Matos, Lilian Maria Costa Pereira, Magna Maria de Oliveira Gomes e Maria Djacira de Souza Rodrigues.

Suplente: Isabel Cristina Lima Façanha.

Diante da renúncia de duas conselheiras titulares: Adriana de Fátima Lima Vasconcelos, Ângela Maria Abreu da Silva, assumiram em substituição as suplentes: Maria Edna Moreira da Silva Alves e Silvia Helena Rocha Barroso. Em setembro a Presidente Magna Maria de Oliveira Gomes, solicitou renúncia do cargo de presidente, mas se mantendo como conselheira e assumiu a senhora: Maria Djacira de Souza Rodrigues

3.3 - Perfil da rede ou sistema de ensino.

O Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz é composto por unidades escolares públicas municipais e estaduais, organizadas e mantidas em regime de colaboração, bem como pelas instituições privadas.

Atualmente, o Sistema se constituiu por cinquenta e quatro instituições de ensino público, sendo cinquenta e duas escolas, um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAQUI) e um Núcleo de Educação Especial (NAPE); além de oito instituições de ensino particular, localizadas nas áreas urbana e rural.



A matrícula inicial preliminar das Escolas Municipais 2023, corresponde ao total de **14.098** alunos. Desse quantitativo geral, cerca de 72% corresponde ao Ensino Fundamental regular. A matrícula da Educação Infantil atinge a 28%.

4. MATRIZ OPERACIONAL

Objetivo Específico 1: Divulgar o projeto do SANKOFA com os técnicos da SMEA e educadores da rede municipal.				
Ação/Atividade	Meta	Responsável	Parceiros	Cronograma/ Prazo
Reunião com a equipe técnica pedagógica da SMEA.	Atender ao público de 30 técnicos da SMEA.	Djacira e Roberta	SMEA	Setembro de 2023
Reunião com os coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais.	Atender ao público coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais.	Silvia Helena e Magna	Instituições educacionais.	Setembro de 2023
Reunião com os gestores escolares e secretários escolares	Realizar reunião atendendo os 54 diretores e 54 secretários escolares ou agente administrativo.	Djacira	Instituições educacionais.	Setembro de 2023
Elaborar um Resolução que discipline sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais Municipais de Aquiraz	Elaborar um Resolução que discipline sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais	Djacira, Magna, Lilian, Roberta, Silvia Helena, Edna e Edileusa.	CMEA	Setembro de 2023
Reunião com os educadores de história da rede municipal.	Atender ao público de 17 educadores da rede municipal.	Lilian e Adriana	Instituições educacionais.	Setembro de 2023



Objetivo Específico 2: Socializar junto com a secretaria municipal de educação a importância da educação étnicos raciais está contido nos PPP'S e REGIMENTOS das instituições escolares.				
Ação/Atividade	Meta	Responsável	Parceiros	Cronograma / Prazo
Reunião com a equipe técnica pedagógica da SMEA.	Atender ao público de 30 técnicos da SMEA.	Djacira e Roberta	SMEA	Setembro de 2023
Reunião com os superintendentes educacionais.	Atender ao público de 06 superintendentes educacionais.	Djacira	Instituições educacionais.	Setembro de 2023
Reunião com os gestores escolares e secretários escolares para orientar sobre reformulação do PPPs e Regimento escolar	Realizar 8 reuniões atendendo os diretores e secretários escolares ou agente administrativo.	Djacira, Danúzia e Fátima	Instituições educacionais	Outubro de 2023
Análise dos PPP'S e Regimentos das instituições escolares.	Analisar 53 PPP'S e regimentos das instituições escolares.	Djacira, Magna, Lilian, Roberta, Silvia Helena, Edna e Edileusa.	CMEA	Outubro a dezembro de 2023.
Realizar encontros com os conselheiros para estudo de como elaborar de um parecer	Realizar dois encontros de estudos	Roberta e Djacira	CMEA	Novembro 2023
Encontro de elaboração dos pareceres das escolas	Realizar 4 encontros para aprovação dos pareceres	Djacira, Magna, Lilian, Roberta, Silvia Helena, Edileusa e Edna.	Instituições educacionais	Novembro a Dezembro

Objetivo Específico 3: Realizar visitas institucionais à rede municipal de ensino.

Ação/Atividade	Meta	Responsável	Parceiros	Cronograma/P razo
Criar um cronograma de visitas.	Divulgação do cronograma.	Djacira e Roberta	CMEA	Outubro de 2023
Criar um instrumental de visitas.	Divulgação do instrumental.	Djacira e Roberta	CMEA	Outubro de 2023
Enviar ofícios de transporte.	Ofícios entregues.	Silvia Helena e Magna	SMEA	Outubro de 2023
Agendar com as instituições a data das visitas.	Agenda compartilhada.	Djacira, Magna, Lilian, Roberta, Silvia. Edna Edileusa.	Instituições escolares	Outubro de 2023

Objetivo Específico 4: Participar nos momentos das culminâncias do projeto SANKOFA nas instituições escolares.

Ação/Atividade	Meta	Responsável	Parceiros	Cronograma/P razo
Criar um cronograma de visitas.	Divulgação do cronograma.	Djacira e Roberta	CMEA	Outubro de 2023
Criar um portfólio de visitas.	Divulgação do portfólio.	Djacira e Roberta	CMEA	Outubro de 2023
Enviar ofícios de transporte.	Ofícios entregues.	Silvia Helena e Magna	SMEA	Outubro de 2023
Agendar com as instituições a data das visitas.	Agenda compartilhada.	Djacira, Magna, Adriana, Lilian, Roberta, Silvia e Edileusa.	Instituições escolares	Outubro de 2023



Objetivo Específico 5: Participar dos momentos de organização e execução da V Conferência Municipal de Educação.				
Ação/Atividade	Meta	Responsável	Parceiros	Cronograma/Prazo
Realizar reunião com a equipe de planejamento da SME para organização da Conferência	Realizar uma reunião	Djacira e Roberta	SMEA	Setembro de 2023
Criar uma logomarca para conferência para uso nos Banner, pastas, crachás e demais materiais da conferência	Confecção de uma logomarca	Djacira	SMEA	Setembro de 2023
Enviar ofícios para SMEA para solicitação do material da conferência Municipal	Entrega de um Ofícios	Silvia Helena e Magna	SMEA	Setembro de 2023
Realizar reunião com os conselheiros para estudo dos eixos e orientações da conferência	Realizar duas reuniões	Djacira, Magna, Adriana, Lilian, Roberta, Silvia e Edileusa.	CMEA	Outubro de 2023
Realizar reunião com os conselheiros para estudo dos eixos e orientações da conferência	Realizar duas reuniões	Djacira, Magna, Edna, Lilian, Roberta, Silvia e Edileusa, Fátima, Danuzia	CMEA	Outubro de 2023
Realização da conferência municipal de educação de Aquiraz	Realização de uma conferência	Djacira, Magna, Edna, Lilian, Roberta, Silvia e Edileusa, Fátima, Danuzia	SMEA	Outubro de 2023

5. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

1- Realizaremos a criação de um portfólio para evidenciar todo o percurso do projeto na rede, com divulgação em PADLET institucional.

2- Realizaremos o recebimento anualmente até o dia 30 de abril do ano seguinte, as avaliações das metas e das ações propostas no PPP das escolas, bem como em relação ao projeto SANKOFA.

Maria Djacira de Souza Rodrigues
 Maria Djacira de Souza Rodrigues
 Presidente do Conselho Municipal de Educação