



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

WELLINGTON SOARES MESQUITA VIEIRA

**AVALIAÇÃO DAS AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-
RACIAL NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE MARACANAÚ-CE
COM BASE NA LEI Nº 10.639/2003**

FORTALEZA

2024

WELLINGTON SOARES MESQUITA VIEIRA

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL
NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE MARACANAÚ-CE COM BASE
NA LEI Nº 10.639/2003

Trabalho de Dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas, Território e Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz

FORTALEZA

2024

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)

- V719a Vieira, Wellington Soares Mesquita.
Avaliação das ações para a promoção da igualdade étnico-racial na escola: Um olhar sobre a realidade de Maracanaú-CE com base na Lei nº 10.639/2003. / Wellington Soares Mesquita Vieira. – 2024.
155 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Igualdade racial. I. Título.

CDD 320.6

WELLINGTON SOARES MESQUITA VIEIRA

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL
NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE MARACANAÚ-CE COM BASE
NA LEI Nº 10.639/2003

Trabalho de Dissertação apresentado ao
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas
Públicas, da Universidade Federal do Ceará,
como requisito para obtenção do Título de
Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área
de concentração: Políticas Públicas, Território e
Cultura.

Aprovada em: 14/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Pós-Dra. Adriana de Oliveira Alcântara
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Zambi, Olorum, Olodumare.

Aos orixás, inquices, voduns.

Aos pretos velhos, caboclos e mestres.

Aos meus ancestrais, aos meus avós, meus pais
e meus filhos.

Aos amigos, malungos na jornada da vida.

Asé! Saravá! Aldeia!

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da Turma FECOMÉRCIO do Mestrado Profissional do MAPP-UFC, por terem investido em suas formações profissionais, oportunizando que eu pudesse realizar o curso nas vagas disputadas pela livre concorrência. Gratidão pelo companheirismo ao longo da jornada, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos professores e funcionários do MAPP, em especial a Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz, pela oportunidade de ser seu orientando, pelo incentivo ao aprofundamento teórico, pelas reflexões e saberes partilhados.

Aos professores entrevistados e todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Se queres ser universal, começa por pintar tua aldeia.” (Leon Tolstói, 1828-1910)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo avaliar as ações desenvolvidas no município de Maracanaú-CE para a promoção das relações étnico-raciais na educação, com foco na lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo da educação básica. Tivemos como norteadores a referida legislação e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009). Foi realizada uma pesquisa avaliativa de perspectiva epistemológica crítico-dialética, teoria proposta pela Professora Maria Ozanira Silva (2013), onde aplicamos técnicas da metodologia qualitativa para coleta e análise de dados. Realizamos uma entrevista e a aplicação de um questionário junto a 96 (noventa e seis) professores da rede municipal de ensino. Os dados primários foram cruzados com variada pesquisa documental, legislações, publicações, materiais de comunicação oficial e páginas na internet da prefeitura de Maracanaú-CE, onde buscamos avaliar o desempenho local no cumprimento das atribuições expressas no Plano Nacional, fazendo um contraste entre o que deveria ter sido executado, e o que de fato foi desenvolvido, em relação a Lei nº 10.639/2003. A fundamentação teórica tem como referenciais a contribuição de autoras/autores que contribuíram para construção do pensamento negro na sociedade brasileira, onde destacamos Lélia Gonzalez (1984,1988), Matilde Ribeiro (2014), Petronilha B. Gonçalves e Silva (2018), Guerreiro Ramos (1950, 1955), Kabengele Munanga (1998, 2009), Clóvis Moura (1992), Florestan Fernandes (1965), Abdias do Nascimento (1980), dentre outros. O trabalho resultou na condensação de saberes que nos permite traçar um panorama de compreensão da conjuntura local em relação a promoção de políticas públicas de igualdade racial, revelando um cenário de omissão e descaso por parte do poder público, que se opõe ao grande potencial cultural e organizativo da sociedade civil. Chegamos à conclusão de que uma nova cultura política está sendo gestada dentro de experiências autônomas de educação antirracista, tanto dentro e como fora do âmbito escolar. Por tanto, nosso trabalho possui significativa relevância para instrumentalizar ainda mais atrizes/atores sociais locais na sua luta por fazer sua cidade reconhecer-se naquilo também é: uma cidade negra.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; igualdade racial.

ABSTRACT

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar las acciones desarrolladas en el municipio de Maracanaú-CE para promover las relaciones étnico-raciales en la educación, centrándose en la ley n° 10.639/2003, que trata de la enseñanza obligatoria de la Historia y Cultura Africana y Afro-lengua brasileña en el currículum de educación básica. Nos guiamos por la legislación antes mencionada y el Plan Nacional de Implementación de Lineamientos Curriculares para la Enseñanza y la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana (Brasil, 2009). Se realizó una investigación evaluativa desde una perspectiva epistemológica crítico-dialéctica, teoría propuesta por la profesora María Ozanira Silva (2013), donde aplicamos técnicas de metodología cualitativa para la recolección y análisis de datos. Se realizó una entrevista y se administró un cuestionario a 96 (noventa y seis) docentes de la red educativa municipal. Los datos primarios fueron cruzados con diversas investigaciones documentales, legislaciones, publicaciones, materiales de comunicación oficiales y páginas de internet de la municipalidad de Maracanaú-CE, donde buscamos evaluar el desempeño local en el cumplimiento de los deberes expresados en el Plan Nacional. haciendo un contraste entre lo que debería haberse ejecutado y lo que realmente se desarrolló, en relación con la Ley n° 10.639/2003. La fundamentación teórica tiene como referentes el aporte de autores que contribuyeron a la construcción del pensamiento negro en la sociedad brasileña, donde destacamos a Lélia González (1984, 1988), Matilde Ribeiro (2014), Petronilha B. Gonçalves e Silva (2018), Guerreiro Ramos (1950, 1955), Kabengele Munanga (1998, 2009), Clóvis Moura (1992), Florestan Fernandes (1965), Abdias do Nascimento (1980), entre otros. El trabajo resultó en la condensación de conocimientos que permite trazar un panorama de comprensión de la situación local en relación a la promoción de políticas públicas para la igualdad racial, revelando un escenario de omisión y negligencia por parte de los poderes públicos, que se opone a la Gran potencial cultural y cultural de organización de la sociedad civil. Llegamos a la conclusión de que se está creando una nueva cultura política dentro de experiencias autónomas de educación antirracista, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Por lo tanto, nuestro trabajo tiene significativa relevancia para instrumentalizar aún más a las actrices/actores sociales locales en su lucha por hacer que su ciudad se reconozca como lo que es: una ciudad negra.

Palabras clave: educación; políticas públicas; igualdad racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acompanhamento de solicitação, Sistema e-Sic, Maracanaú	65
Figura 2 – Despesas por Órgão PMM- LOA 2024.....	66
Figura 3 – Informativo da Eleição do COMPIR.....	70
Figura 4 – Eleição dos representantes da Sociedade Civil no Conselho Municipal de Igualdade Racial.....	71
Figura 5 – Maloka Ancestralidades.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixas etárias entre os docentes pesquisados.....	82
Gráfico 2 – Gênero dos docentes entrevistados.....	83
Gráfico 3 – Níveis em que lecionam os entrevistados.....	88
Gráfico 4 – Percepção dos/das participantes sobre o preconceito racial.....	96
Gráfico 5 – Participantes que já presenciaram casos de discriminação e preconceito racial.....	96
Gráfico 6 – Participantes que já sofreram preconceito e discriminação racial.....	97
Gráfico 7 – Existência e frequência de práticas racistas nas escolas.....	98
Gráfico 8 – Percepção docente da escola como local de combate ao racismo.....	99
Gráfico 9 – Percepção docente da escola enquanto local de promoção da diversidade étnica e cultural.....	100
Gráfico 10 – Percepção docente sobre a importância de Lei nº 10.639/2003.....	103
Gráfico 11 – Conhecimento dos docentes entrevistados sobre DCN's para o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.....	104
Gráfico 12 – Frequência de abordagem do tema nas escolas.....	106
Gráfico 13 – Frequência de abordagem do tema pelos docentes.....	107
Gráfico 14 – Frequência de Investimentos escolares em materiais de apoio pedagógico.....	108
Gráfico 15 – Realização de formação docente no tema nos últimos anos e fonte de financiamento.....	114
Gráfico 16 – Escolas que celebram o Dia da Consciência Negra.....	116
Gráfico 17 – Projetos escolares temáticos e suas formas de desenvolvimento.....	116
Gráfico 18 – Parcerias entre escolas, ONG's e especialistas no tema.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese das atividades de pesquisa realizadas.....	30
Tabela 2 – Matrículas sob responsabilidade do poder municipal conforme Censo Escolar de 2022.....	63
Tabela 3 – Comparação entre o número de escolas e professores por nível de ensino na cidade, relacionados ao número proporcional de docentes que participaram da Pesquisa.....	64
Tabela 4 – Síntese das ações divulgadas pela Coordenadoria da Diversidade Sexual e Promoção da Igualdade Racial de Maracanaú-CE relacionadas a promoção das políticas de igualdade étnico-raciais.....	68
Tabela 5 – Análise histórica da aplicação dos recursos públicos destinados a formação de professores em Maracanaú-CE, 2006-2023.....	76
Tabela 6 – Cursos de Graduação dos docentes pesquisados.....	83
Tabela 7 – Nível de formação dos participantes.....	84
Tabela 8 – Disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia UFC alinhadas a formação para as Relações Étnico Raciais.....	85
Tabela 9 – Disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia UECE alinhada à formação para as Relações Étnico Raciais.....	85
Tabela 10 – Matrículas realizadas pelo poder municipal conforme Censo Escolar de 2022.....	89
Tabela 11 – Comparação entre o número de escolas e professores por nível de ensino na cidade, relacionados ao número proporcional de docentes que participaram da Pesquisa.....	90
Tabela 12 – Autodeclaração Étnico-racial dos participantes.....	90
Tabela 13 – Comparação entre os dados étnico raciais do Censo/IBGE 2010 e 2022.....	94
Tabela 14 – Comparação entre os dados de declaração étnico raciais do Censo/IBGE 2022 com nossa Pesquisa junto aos professores.....	95
Tabela 15 – Como são tratados os casos de racismo nas escolas locais.....	99
Tabela 16 – Principais problemas para promoção das relações étnico-raciais na escola....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BCM	Base Curricular Municipal
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEPPIR	Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial
CIDAN	Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
CGU	Controladoria Geral da União
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNC	Convenção o Negro e a Constituinte
COEPPIR	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial
COMPIR	Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CGTRAE	Coordenação Geral de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Análogo a Escravidão e Tráfico de Pessoas
DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDPA	Declaração e Plano de Ação de Durban
DNA	Ácido desoxirribonucleico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-SIC	Sistema eletrônico de Informação ao Contribuinte
EUA	Estados Unidos da América

FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GLBTTQIA+	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.
GRUCON	Grupo União e Consciência Negra
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE	Índice de Desempenho Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAI	Lei do Acesso à Informação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa

PCB	Partido Comunista Brasileiro
PBR	Programa Brasil sem Racismo
PIB	Produto Interno Bruto
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PME	Plano Municipal de Educação
PMM	Prefeitura Municipal de Maracanaú
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEFA	Secretaria Especial da Família
SEPAC	Secretaria Especial de Parcerias e Concessões
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEMDH	Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos
SEPS	Secretaria de Integração de Políticas Sociais
SERI	Secretaria Especial de Relações Institucionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SPS	Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos
SUPREMA	Sindicato Unificado dos Profissionais da Educação de Maracanaú
UCHC	União Cultural dos Homens de Cor
UDN	União Democrática Nacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UHC	União do Homens de Cor

UNESCO	Organização das nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes \municipais de Educação
RRAO	Relatório Resumido de Ações Orçamentárias
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1	Da coleta de dados.....	30
3	RACISMO E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL	34
3.1	A Teoria Social do Branqueamento.....	35
3.2	A Teoria da Democracia Racial Brasileira.....	36
3.3	A Teoria do Racismo à brasileira.....	38
3.4	O Movimento Negro como indutor de transformações sociais.....	40
4	CONJUNTURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDADE RACIAL NO BRASIL.....	52
4.1	O contexto local das Políticas de Promoção da Igualdade Racial.....	56
4.2	Contextualização da cidade de Maracanaú-CE.....	60
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AS PROFESSORAS/PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MARACANAÚ-CE.....	81
5.1	Perfil dos docentes entrevistados.....	81
5.2	Do combate ao racismo por meio da Lei nº 10.639/2003.....	95
5.3	Dos principais problemas para efetivação da Lei Nº 10.639/2003 conforme os docentes entrevistados.....	118
6	DO CUMPRIMENTO MUNICIPAL DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA.....	123
7	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A RESISTÊNCIA DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM MEIO AO CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES.....	128

7.1	Entrevista: V. E. O. A., 19 anos.....	128
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	152
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	154
	ANEXO A – LEI Nº 10.638/2003.....	155

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa avaliativa, que tem como objetivo avaliar as ações desenvolvidas no município de Maracanaú-CE para as relações étnico-raciais na educação, com foco na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. Em 2023, a referida legislação completou duas décadas de sua implementação, sendo inúmeros os desafios para sua concretização efetiva, diante de tímidos avanços e dos constantes ataques perpetrados a promoção da igualdade racial pelos setores mais conservadores de nossa sociedade.

Dentre tais desafios, residiu a negação de direitos, o sucateamento das políticas públicas, o entreguismo econômico e a submissão do Estado ao mercado nos governos Temer (2017-2018) e Bolsonaro (2019-2022), que representa o total alinhamento com a agenda neoliberal. Neste cenário, o mercado deliberou os rumos da política, onde acompanhamos uma crescente ausência do Estado, que foi contra a sua própria função social, transformando nossa experiência democrática numa verdadeira distopia. A hierarquização classista, o machismo, o racismo, o fundamentalismo religioso e a autocracia, passaram a ser defendidos enquanto valores de formação social, colocando em xeque os rumos de orientação da sociedade, restando a participação popular, desarticulando conselhos, minando o sistema democrático.

De um lado foi observada a ampliação da atuação dos movimentos sociais negros na luta por espaço, respeito e busca por igualdade no usufruto das oportunidades destinadas a população negra, fato este que implicou na conquista de uma série de legislações e estruturação de uma política nacional de combate ao racismo. Por outro, foi presenciada a omissão de governos e seus representantes no cumprimento dessas legislações, não assegurando direitos que são considerados “importantes”, mas que não recebem atenção, investimentos e a devida priorização, ao exemplo das cotas raciais e do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas.

Um estudo, realizado em 2023, pelo Gelédes Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, investigou a atuação das secretarias municipais de educação em 21% das cidades brasileiras, no tocante a implementação da Lei nº 10.639/2003. Constatou-se que 71% dos municípios no país não desenvolvem nenhuma ação ou projeto para promoção da igualdade racial na área da educação (Benedito; Carneiro; Portela, 2023).

Buscamos compreender e sistematizar observações, no intuito de avaliar a atuação do poder público municipal, suas orientações, ações e investimentos no tocante a promoção da

igualdade racial na educação da cidade de Maracanaú-CE.

Para tanto, realizamos uma pesquisa avaliativa, de perspectiva epistemológica crítico-dialética, utilizando técnicas e procedimentos para coleta e análise de dados da metodologia qualitativa. Foi realizada uma entrevista com uma professora, que desenvolve um trabalho de educação antirracista numa escola local e, também, a aplicação de um questionário de pesquisa junto a 96 (noventa e seis) professoras/professores da rede pública municipal, durante o mês de novembro de 2023. A aplicação deste questionário teve como finalidade realizar a análise de como se configura o trabalho educativo inerente a promoção da igualdade racial nas escolas públicas locais. Também foi investigado como se desenvolve o processo de formação docente da rede municipal orientado à promoção da igualdade étnico-racial.

A presente pesquisa avaliativa tem por objetivo geral avaliar as ações desenvolvidas no município de Maracanaú-CE para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais com foco na lei nº 10.639/2003.

Os objetivos específicos de nossa pesquisa são:

- Avaliar a atuação do poder público municipal, suas orientações, ações e investimentos no tocante a promoção das relações étnico-raciais;
- Analisar o trabalho educativo inerente a promoção da igualdade racial nas escolas públicas locais com base na perspectiva docente;
- Examinar como se configura o processo local de formação docente orientado à promoção da igualdade étnico-racial.

A avaliação do trabalho do poder público se referenda com base no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009). O referido documento indica nove itens destinados enquanto responsabilidade do governo municipal, que foram por nós explanados e correlacionados a variada pesquisa documental, em legislações, publicações, materiais de comunicação oficial e páginas na internet da prefeitura de Maracanaú-CE. Assim, o desempenho da prefeitura municipal no cumprimento dessas atribuições foi avaliado, fazendo um contraste entre o que deveria ter sido executado, e o que de fato foi desenvolvido, em relação a Lei nº 10.639/2003.

Iniciamos à exposição do estudo com a apresentação de nossa perspectiva avaliativa e os procedimentos metodológicos adotados na investigação, expondo as dificuldades encontradas na realização do trabalho de pesquisa. Em seguida, o estudo apresenta reflexões sobre a relação entre o racismo e a desigualdade social no Brasil, abordando a desigualdade

histórica entre pessoas negras e não-negras. A abordagem adotada possui como gênese a escravidão nos períodos Colonial e Imperial, consolidada com a perpetração de uma cultura de privilégios racistas e classistas que fundamentaram a atuação do Estado brasileiro ao longo dos anos de sua estruturação “moderna”, a partir da República e no decorrer dos séculos XIX e XX, onde são tratadas as teorias: a) do branqueamento social, b) da democracia racial brasileira e c) do racismo à brasileira, enquanto pano de fundo para compreensão do racismo em nossa sociedade.

Em continuidade, são apresentadas a organização e atuação dos movimentos negros como indutores da transformação da sociedade, na luta por igualdade e direitos ao povo negro. Para tal, buscamos traçar a síntese de um panorama histórico, que parte das insurgências quilombolas até a organização moderna dos movimentos sociais negros, que trazem consigo uma série de conquistas, legislações e políticas públicas destinadas a população negra.

No ponto seguinte, discutimos a implementação e avaliação das políticas públicas no Brasil, abordando especificamente as políticas de promoção da igualdade racial, como se deram os processos de mobilização social, e como se configura a política nacional, sendo delineados também o contexto local, a nível de Estado do Ceará e do município de Maracanaú-CE.

Em continuidade, são apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa avaliativa, o que permitiu, de forma concisa, avaliar a o desenvolvimento das políticas públicas de promoção da igualdade racial na cidade de Maracanaú-CE, com base lei nº 10.639/2003.

Por fim, concluímos a dissertação evidenciando os resultados obtidos no trabalho de pesquisa, o que nos permite compreender os grandes desafios e as potencialidades presentes na realidade local, no que diz respeito as políticas públicas de promoção da igualdade racial na cidade de Maracanaú-CE. Com base no processo avaliativo, são apontadas algumas recomendações que julgamos pertinentes as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos na pesquisa.

Face ao exposto, almejamos que os saberes aqui produzidos possam estimular ainda mais os atores/atrizes locais em seu “pretagonismo”, na luta por uma escola e sociedade antirracista, mais justa, plural e igualitária.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As políticas e ações do Estado brasileiro trazem, em sua gênese histórica, o apagamento da contribuição social e a segregação da população negra no usufruto de direitos. Um exemplo disso é a nossa primeira Constituição (Brasil, 1824), idealizada sob preceitos liberais, que omitiu a participação e a condição de uma significativa parcela da população negra naquele contexto, não reconhecendo a cidadania de africanos e escravizados.

O segundo ato oficial, uma lei complementar à Constituição do Império, proibia pessoas negras de frequentarem as escolas. Legislações estaduais, como no caso do Estado do Rio de Janeiro, com a Lei nº 1/1837 e o Decreto nº 15/1839, impediam que escravizados e pretos africanos, ainda que fossem libertos ou livres, frequentassem escolas públicas. Essa proibição foi reproduzida no restante do país e se manteve até meados dos anos 1930.

Em 1854, o Decreto 1.331 instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos, bem como a gratuidade das escolas primárias e secundárias do Império. No entanto, o decreto proibia “crianças com moléstias contagiosas e escravas” de ingressarem na escola.

As restrições a população negra não se limitaram a área da educação. O 3º Ato Oficial nº 601, de 1850, conhecida como a “Lei de Terras”, buscou organizar a compra e venda de terras no país, tornando proibida a concessão por meio de usucapião, privilegiando fazendeiros/latifundiários, assegurava que a propriedade da terra se desse apenas por meio da compra ou da doação por parte do Estado. O Exército imperial como aparato estatal, passou ter como missão destruir os quilombos, perseguindo e desapropriando a população negra dos locais por esta ocupados.

Roberto Smith (1990) aponta que meses antes da declaração da Independência do Brasil, em 1822, José de Bonifácio suspendeu a concessão de sesmarias. Assim, os processos de propriedade das terras passaram por um período de limbo, havendo, dentre os anos de 1822 e 1850, grande apropriação de terras abertas. Tal fato beneficiou a expansão do plantio do café e a formação das elites cafeeiras paulistas, que formaram um forte nicho de poder político e econômico, sendo o segmento que formou as bases para industrialização do país, sobretudo pela utilização da mão-de-obra escravizada. Em conjunto com a elite agropecuária mineira, os senhores do café paulista dominaram o cenário político e econômico no Brasil durante a Primeira República (1889-1930), período conhecido como a “República do Café com Leite”, por conta da alternância entre mandatários de ambos os Estados na condução da presidência do país.

Na chamada Revolução de 1930, a elite agrária do Rio Grande do Sul apoiou Getúlio Vargas que, por meio das armas, se impôs no poder enquanto mandatário do país, que passava por mudanças significativas no campo econômico, político e social. Uma característica marcante a partir deste período foi a expressiva expansão nacional através da industrialização, onde se buscou a construção de uma indústria de base, visando ampliar a economia brasileira para além da importação do café no mercado externo. Neste período, foram criadas condições para o desenvolvimento de um mercado interno. Assim, essa tendência política governamental, conhecida como Processo de Substituição das Importações, se estendeu por aproximadamente cinco décadas (Fonseca; Marques, 2011).

O emblemático Getúlio Vargas se popularizou como o “pai dos pobres”, justamente por buscar assegurar direitos sociais as classes menos favorecidas através de legislações trabalhistas. É a partir deste período e contexto, que observaremos no Brasil o desenvolvimento de políticas e ações destinadas a uma maior parcela da população.

No entanto, temos de reconhecer que estas práticas tinham caráter político populista, visavam barganhar o apoio da camada pobre da população, “atos de benevolência” governamental, ações de governo e não políticas de Estado (fazer ainda comum no Brasil contemporâneo). Tal prática política está alinhada a interesses eleitoreiros, e não com uma agenda estatal necessariamente compromissada para universalização de direitos à população, o que irá se configurar no país somente a partir da década de 1980, com a pressão dos movimentos sociais pela universalização de serviços e políticas públicas.

O campo de Avaliação de Políticas Públicas tem como base de surgimento os E.UA, onde houve a expansão de sua utilização metodológica a partir da década de 1960, no âmbito de combate à pobreza. A princípio não foi levado em consideração os aspectos subjetivos inerentes a avaliação, e sob certa neutralidade o foco era restrito a eficiência e eficácia das políticas sociais. Com o tempo e as mudanças ideológicas, o crescimento e o refinamento dos métodos, a avaliação das políticas públicas passou a ser dirigida pelo campo da pesquisa social, adquirindo o status de pesquisa científica.

A partir dos anos de 1980, o viés neutralidade, a perspectiva quantitativa e tecnicista da pesquisa avaliativa começa a ser questionada, passando a ser levado em consideração as discussões para além dos métodos, sendo o processo de avaliação concebido como parte integrante das políticas públicas (Rissi; Freeman, 1993 *apud* Silva, 2013).

No Brasil, as avaliações de políticas públicas se consolidaram a partir de 1980, quando os movimentos sociais buscaram a universalização de programas sociais junto ao poder público. Há de se reconhecer que a princípio a prática avaliativa de programas e políticas sociais

no país, se dará com foco nas metas de desenvolvimento, eficiência e eficácia demandados pelos organismos multilaterais de financiamento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e o Banco Mundial.

Estes organismos exerceram papel indutor no processo, por meio de investimentos para desenvolvimento e expansão das políticas públicas no Brasil, desta forma, condicionavam a avaliação das políticas sociais como fator primordial para se estabelecer financiamentos, dentro do contexto de reformas estruturais do projeto neoliberal, ao qual se submeteu o Estado brasileiro a partir da década de 1990 (Silva 2013; Pereira, 1998; Banco Mundial, 2004 *apud* Gussi, 2019).

Com a expansão das políticas públicas pelo Estado brasileiro, houve a ampliação do interesse e da necessidade social de avaliação destas políticas públicas, que por sua vez, vêm passando por mudanças estruturais no tocante as suas formas, aos seus usos e intencionalidades políticas. Acentuaram-se as críticas aos modelos epistemológicos técnico gerenciais de avaliação das políticas públicas, e se passam buscar perspectivas de avaliação mais contextualizadas e participativas, com o envolvimento de diferentes atores da sociedade civil. Há, portanto, uma contraposição política e epistemológica entre as perspectivas hegemônicas (técnico gerenciais de caráter quantitativo e positivista) e as perspectivas de avaliação contra hegemônicas (Gussi, 2019).

Guba e Lincoln (1989) fazem uma abordagem histórica sobre a compreensão das práticas de avaliação das políticas públicas em quatro gerações procedimentais distintas. Conforme os autores, a primeira geração de avaliações de políticas públicas é compreendida entre os anos de 1930 e 1960, sendo caracterizada como “era da mensuração”, com o processo de avaliação centrado em procedimentos técnicos para construção e utilização de instrumentos, de modo que a investigação de qualquer variável pudesse ser medida.

A segunda geração de avaliação das políticas públicas, denominada pelos autores como a “era descritiva” está compreendida entre as décadas de 1960 e 1970, o enfoque avaliativo se deteve sobre a descrição dos processos, e não apenas sobre a mensuração dos resultados como na geração precedente. Já a terceira geração avaliativa ou “era do julgamento”, está situada entre os anos de 1970 e 1980, a avaliação de políticas públicas exercia além das funções técnicas e descritivas herdadas das gerações que a antecederam, um papel julgador atribuindo juízo de valor sobre o mérito do objeto em avaliação.

Os autores também apontam que é possível observar um certo avanço durante o acúmulo de saberes sobre as práticas avaliativas de políticas públicas das três gerações ora citadas, no entanto, haveria limites necessários à superação. Dentre estes, a tendência de a

avaliação de políticas públicas partir de uma perspectiva gerencialista, com enfoque técnico, economicista, quantitativo e positivista, não levando em consideração o contexto de execução dessas políticas, o pluralismo de valores e os sujeitos, na implicância das políticas em avaliação. Visando romper com esse paradigma, Guba e Lincoln (1989) propõem a tipificação de uma quarta geração de avaliação das políticas públicas a partir dos anos de 1990, esta, por sua vez, alinhada a uma perspectiva epistemológica construtivista.

Esta quarta geração trata da participação ativa dos grupos alvos, usuários do serviço ou política em avaliação. Suas questões, reivindicações e colaborações são tratadas como ponto importante para determinar as informações e o conteúdo do que será avaliado. Nos modelos hegemônicos, os parâmetros e indicadores avaliativos são definidos antecipadamente sem a participação do público-alvo da pesquisa. Por se tratar de avaliação responsiva, os parâmetros de avaliação são construídos na interação e negociação com os grupos de interesse ou *stakeholders*, ou seja, todos que direta ou indiretamente possuem algum interesse no processo avaliativo (Guba; Lincoln, 1989).

O surgimento de modelos e perspectivas de avaliação contra-hegemônicas a partir da última década do século XX, é uma crítica direta ao modelo avaliativo predominante, de interesse neoliberal que se orienta sobretudo por um viés econômico, não dando conta de tratar das contradições do Estado, não atendendo a possibilidade da construção de novos marcos emancipatórios, bem como de atender a demanda democrática pela universalização de direitos sob os critérios e igualdade e equidade que se deram a partir dos movimentos sociais em meio a redemocratização da sociedade brasileira (Gussi, 2019).

No contexto avaliativo neoliberal a economia assumiu o lugar de ideologia, mas com um discurso falacioso de neutralidade, se passando por “não-ideológico”, pressupondo não ser possível outra forma de desenvolvimento que não seja esta: a lógica ditada pelo mercado internacional da especulação financeira (Souza, 2014). Deste modo, a busca de rompimento com os padrões avaliativos impositivos e hegemônicos possibilitou uma amplitude nas perspectivas epistêmicas e metodológicas dentro do campo de avaliação de políticas públicas, numa lógica em que a dimensão política não está separada das dimensões técnicas, em falaciosa neutralidade científica.

A dimensão política do processo avaliativo está implícita a avaliação, e enquanto instrumento de renovação das relações de poder não pode deixar de ser evidenciada, sendo parcela integrante da própria proposta avaliativa. Com a expansão das políticas públicas os processos de avaliação de políticas e programas sociais passaram a denotar características mais antropológicas, ampliou-se as perspectivas epistemológicas através do intercâmbio de

diferentes áreas de saber, análises e métodos são correlacionados almejando densidade descritiva diante da multiplicidade de modelos experienciais (Lejano, 2012). Se busca a profundidade avaliativa dos objetos em estudo (Rodrigues, 2008), em interpretação axiológica, se busca a natureza dos objetos de estudo, os juízos de valor sobre os mesmos e como estes surgem e operam na sociedade, com foco em múltiplas racionalidades.

Neste ponto da dissertação, cabe tomar um posicionamento acerca dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa realizada, assumindo a perspectiva epistêmica, política e avaliativa em face dos interesses e objetivos com o estudo.

Sendo um estudante oriundo do curso do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal - UFC, devo reconhecer que minha base teórico-metodológica foi referenciada pela formação que recebi durante o curso. O MAPP é um programa que se caracteriza por desenvolver pesquisas de avaliação de políticas públicas em perspectiva epistemológica contra-hegemônicas, fomentando “avaliações multidisciplinares e multidimensionais, de cunho hermenêutico-interpretativo, contextualizadas no Ceará, e por meio da afirmação de metodologias qualitativas”, tendo na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), um relevante referencial de produção teórica (Gussi, 2019, p. 178).

“A manga não cai longe da mangueira”, afirma o ditado popular. Nesse sentido a presente pesquisa avaliativa se caracteriza por ter uma perspectiva epistemológica não hegemônica, crítico-dialética de cunho hermenêutico interpretativo, fazendo o uso da metodologia quantitativa, mas também com a produção de dados estatísticos quantitativos para análise descritiva do objeto de estudo. Em conformidade com Maria Ozanira Silva (2013), pensamos que: “A avaliação de políticas e programas sociais deve ser percebida na relação dialética entre as dimensões técnica e política”, o que justifica a opção teórico-metodológica (Silva, 2013).

O método crítico dialético é utilizado nas pesquisas sociais com objetivo de interpretar de forma qualitativa os fenômenos, se caracterizando por confrontar os antagonismos e contrariedades inerentes ao objeto de estudo. O termo dialética tem origem grega, e significa debater, fazendo o uso da argumentação com base em opiniões contrárias.

A origem da dialética remota a Grécia, com o filósofos Zenão de Eleia (490-430 a.C) e a Sócrates (499-399 a.C.), tendo como princípio o debate de ideias, e exerceu grande influência na cultura ocidental. O filósofo alemão Frederich Hegel (1770-1831) teorizou a dialética como desenvolvimento de um determinado tema, assunto ou conceito a partir dele mesmo, o que não consiste apenas na afirmação das relações de diferença, mas na procura pelo

entendimento da complexidade dos fenômenos, da contrariedade presente nas coisas, objetivamente no seu devir.

A dialética conforme a teoria hegeliana ocorre com base em três princípios: a tese, a antítese e a síntese. A tese se refere ao que se busca compreender, o argumento, fenômeno ou contexto do que está posto. A antítese são as ideias que se opõe a tese, sua contra-argumentação, o confronto do que se verifica. Já a síntese, representa a confluência resultante dos aspectos considerado válidos de ambas as proposições (tese e antítese), que irão compor uma nova tese, que novamente confrontada, vai gerando a produção do conhecimento de forma contínua, num avanço espiral sobre o que se busca conhecer. O método dialético requer o estudo da realidade em movimento, analisa partes dessa realidade em contínua relação com sua totalidade (Wohlfart, 2019).

Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), com base na teoria de Hegel, desenvolveram o conceito de materialismo histórico dialético, concepção filosófica de que as transformações sociais históricas são desenvolvidas com base na disputa pela materialidade, partindo das necessidades concretas e objetivas, que vão moldando o pensamento nas sociedades humanas, em diferentes períodos e contextos, se busca analisar e compreender o pensamento organizativo, político, econômico e cultural.

Em sua historicidade, as ideias do materialismo histórico dialético foram forjadas entre 1843 e 1845, sendo ampliada de forma sistemática em “A Ideologia Alemã” (1846), e desenvolvida em obras posteriores como “A Miséria da Filosofia” (1847), e enquanto programa político em “O Manifesto do Partido Comunista” (1848). A teoria e o método histórico dialético foi explorado por Marx e Engels em diversos temas e problemas para análise social, como no campo da Economia Política, como em o *Capital* (1867), Marx analisa as condições que originaram o modo de produção capitalista, seu desenvolvimento e sua dinâmica de contradições, bem como as condições objetivas e subjetivas para sua superação (Siqueira e Pereira, 2019).

Ao longo do século XX, o Materialismo Histórico passou a ser aplicado, ampliado e desenvolvido por outros colaboradores, que entre equívocos e acertos tornaram o método uma referência guia para estudos sobre a realidade social, pois difere de concepções sociológicas idealistas e mecanicistas, descartando qualquer caráter de imutabilidade na essência da realidade nas relações humanas. A compreensão do real não se baseia numa abstração intrínseca e externa ao indivíduo, a realidade, parte de condições materiais objetivas, determinadas pelo seu conjunto de relações e interações sociais (Siqueira e Pereira, 2019).

A perspectiva de avaliação crítico-dialética proposta por Maria Ozanira da Silva

(2013) é uma abordagem teórica que combina elementos da teoria crítica (ver Escola de Frankfurt: Horkheimer, Theodor Adorno, Marcuse e outros) e da teoria dialética. Essa perspectiva busca compreender a realidade social de forma crítica, analisando as contradições e conflitos presentes nas relações sociais, busca levar em consideração, o fato de que a sociedade é marcada por relações de poder e dominação, desigualdades e injustiças.

Essas relações de poder são reproduzidas e mantidas por meio de práticas e discursos que naturalizam as desigualdades e legitimam a dominação de determinados estamentos sociais. A proposta da autora é através da avaliação das políticas públicas desnaturalizar essas relações de poder, questionando as estruturas sociais e as formas de dominação nela existentes.

Para isso, é necessário promover uma análise crítica das práticas e discursos dominantes, identificando as contradições e conflitos. A perspectiva crítico dialética se projeta como ferramenta emancipatória, pois busca enfatizar a importância da ação coletiva para transformação social, almejando promover a conscientização e a mobilização dos indivíduos e grupos socialmente oprimidos com fins na superação das desigualdades.

Conforme aponta Silva (2013, p. 90): “Falar de política, e mais especificamente de políticas públicas é tratar de um campo de tensões e contradições”. Neste sentido, nossa opção por utilizarmos a perspectiva epistemológica crítico dialética. No tocante a avaliação de políticas públicas, a autora também reforça que:

A avaliação de políticas e programas sociais é marcada por intencionalidades, sua dimensão política e um conjunto de procedimentos científicos que a qualifica como geradora de conhecimento. [...] Considero que toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade. [...] uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados entorno de recursos que também são produzidos socialmente (Silva, 2023, p.90).

Maria Ozanira Silva (2013) concebe as políticas públicas como parte de um processo de regulação social que se configura a partir de diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, que disputam não apenas legitimidade política, mas também recursos materiais e financeiros. A consolidação de políticas públicas possui uma dinâmica complexa que envolve diversas esferas e processos políticos, técnicos, financeiros, articulações sociais e a interação de diferentes grupos e sujeitos interessados: grupos de pressão, movimentos sociais, sociedade civil, partidos políticos e seus representantes, administradores, burocratas, técnicos planejadores e avaliadores, o poderes executivo, legislativo e judiciário, que atuam com foco num problema ou questão social, na construção de uma agenda governamental com diferentes

estratégias, posições e interesses.

Dentro da amplitude representada pela política de igualdade racial, buscamos focar em seu desenvolvimento no ambiente escolar, conforme a lei nº 10.639/2003. O ponto central de nossa pesquisa é: dimensionar como o poder público municipal de Maracanaú-CE tem atuado por meio da escola pública para a promoção de uma sociedade mais justa do ponto de vista étnico-racial?

Diante do exposto, a pesquisa desta dissertação foi norteada tendo por referencial a implementação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois este documento explicita de forma específica, tanto os atores responsáveis como suas atribuições, em cada nível e esfera de atuação (municipal, estadual e federal), detalhando quais devem ser as ações do governo municipal, dos Conselhos de Educação, das Instituições de Ensino, Coordenações Pedagógicas, colegiados, fóruns, dentre outros organismos sociais de participação (Brasil, 2009).

Conforme as diretrizes do Plano Nacional, é recomendado que os municípios em seus sistemas façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004, devendo observar inclusive a rede privada, quanto da necessidade de obediência a LDB, que foi alterada pelas Leis 10639/2003 e 11.645/2008. Dentre as atribuições dos governos municipais, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, estão expressas:

- a) Apoiar as escolas para implementação da legislação, mobilizando fóruns, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil.
 - b) Orientar equipes gestoras e técnicas da Secretaria de Educação para implementação da legislação.
 - c) Promover a formação dos quadros funcionais do sistema de educação, de forma sistêmica e regular, mobilizando atores diversos que tenham conhecimento da temática.
 - d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando o ensino e aprendizagem das relações étnico raciais.
 - e) Construção de planos municipais de educação que contemplem a abordagem das relações étnico raciais.
 - f) Realizar consulta as escolas e produzir relatório anual a respeito da implantação das DCN para as relações étnico raciais.
 - g) Desenvolver a cultura da autoavaliação nas escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadoras com base em indicadores socioeconômicos produzidos pelo INEP.
 - h) Instituir equipe técnica responsável pelas Relações Étnico Raciais e Diversidade nas secretarias municipais de educação, dotadas de condições institucionais e orçamentárias para implementação das ações deste plano.
 - i) Participação em Fóruns de Educação e Diversidade Étnico Racial.
- (Brasil, 2019, p.37)

Os nove pontos acima descritos foram analisados através da perspectiva crítico dialética, nortearão enquanto “tese”, indicando o que será verificado em nossa pesquisa de avaliação em políticas públicas, que avalia a promoção das relações étnico-raciais nas escolas de públicas de Maracanaú-CE, com base na lei nº 10.639/2003.

Em antítese, confrontamos o que está expresso no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com as ações realizadas pelo poder público local e analisamos a atuação municipal com base nos documentos, dados e comunicações oficiais, bem como, no orçamento público destinado para tal. A análise foi complementada com os dados primários coletados junto as professoras e professores da cidade, formando o escopo de nossa pesquisa avaliativa.

Minayo (2009) conceitua metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Isso implica a existência simultânea de pelo menos três aspectos: o método (a teoria da abordagem), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (técnicas utilizadas) e os aspectos subjetivos do pesquisador, sua experiência, criatividade, sensibilidade, capacidade pessoal (Minayo, 2009, p.14).

No tocante a tipologia, este trabalho é uma pesquisa exploratória de natureza social aplicada, fundamentando-se pela perspectiva epistemológica crítico-dialética (Silva, 2013), fazendo uso de uma abordagem qualitativa, com uso da análise estatística de forma descritiva, o que corrobora com a afirmação de Larson e Faber (2010, p. 6): “Estatística descritiva é o ramo da estatística que envolve a organização, o resumo e apresentação de dados”. Em síntese, foi desenvolvida uma apreensão empírica da realidade, com base numa postura sociológica voltada para a pesquisa qualitativa no campo da avaliação de políticas públicas.

Com base no que propõe Gil (2008, p. 27), “[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”. Assim, o fato a ser analisado é a atuação do poder público municipal da cidade de Maracanaú-CE, no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas de promoção da igualdade racial com base na Lei nº 10.639/2003. Portanto, buscou-se conhecer a distribuição das variáveis de percepção docente no que se refere a promoção da igualdade racial através do trabalho realizado pelo sistema municipal de educação, através da coleta de fontes de dados primárias pela aplicação de um questionário de pesquisa (formulário eletrônico) com 22 questões objetivas e 1 subjetiva.

Também foi realizada uma entrevista com uma professora de ensino fundamental da rede pública municipal. A ideia foi buscar ampliar a compreensão sobre o cenário da educação básica local no que é pertinente ao nosso tema de estudo, tendo em vista a escola onde

a referida entrevistada trabalha, ser uma referência na cidade na educação antirracista.

A população ou universo da pesquisa foi planejado com base nas informações do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022), que indicou que 1.284 profissionais lecionaram no nível de ensino fundamental, e 488 profissionais lecionaram no ensino médio, em Maracanaú-CE, no respectivo ano, o que totaliza o número de 1.772 docentes. Por tanto, 1.772 representa o número de nossa população, ou conjunto de indivíduos que apresentam características em comum: são professoras e professores da rede de educação básica na cidade de Maracanaú-CE.

A amostragem ou subgrupo analisado na população estudada, com base na calculadora amostral do *Google*, foi planejada para 316 pessoas, com margem de erro de 5% e nível e confiança de 95%. No entanto, mais adiante será mostrado que o planejamento, bem como, as estratégias traçadas não deram conta de abarcar a realidade e as contradições que se expressaram na execução do trabalho de campo, levando o que fora planejado a ser readequado.

A verificação dos dados foi orientada pela análise das categorias expressas no questionário de pesquisa, em sua classificação e indexação, tendo como objetivo a representação condensada das informações. Raul Lejano (2012) destaca três pontos para a análise avaliativa de uma política pelos quais nos orientamos: a) a busca por diferentes perspectivas e dimensões da questão política; b) a integração de diferentes tipos de informação com vistas no desenvolvimento de uma descrição densa; c) a conexão entre as recomendações, o resultado da avaliação política à ação fundamentada por esta descrição densa (Lejano, 2012).

A tabela a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas no decorrer do trabalho de campo (Tabela 1):

Tabela 1 - Síntese das atividades de pesquisa realizadas

Etapa	Período Execução	Atividades realizadas	Objetivos Resultados
Preparação do trabalho de campo	De agosto a outubro de 2023	Articulação junto a secretaria de educação municipal; Sensibilização de gestões escolares e professores. Revisão e readequação do instrumental de pesquisa.	Objetivo: Identificação das escolas da amostra; Organização de calendário de visitas; Resultado: A SEDUC Municipal, não acolheu a realização da aplicação junto aos docentes durante a formação do mês de novembro de 2023.
Execução do trabalho de campo	De novembro a dezembro de 2023.	Aplicação do questionário junto aos público-alvo da pesquisa.	Objetivo: Coletar os dados necessários Resultado: O questionário foi adaptado enquanto formulário eletrônico e enviado aos professores. Obtendo o retorno de 96 participantes.
Análise e sistematização dos dados	De janeiro a fevereiro de 2024.	Análise dos dados levantados, do conteúdo, classificação das categorias e verificação das relações entre as variáveis do estudo.	Objetivo: consolidação do substrato, material base da pesquisa. Resultado: demanda cumprida dentro do prazo previsto.
Produção escrita da dissertação	De março a junho de 2024	Elaboração do corpo textual do trabalho correlacionado aos referenciais teóricos metodológicos utilizados	Objetivo: estruturar e dar consistência ao produto final a ser apresentado. Resultado: demanda cumprida dentro do prazo previsto.
Orientação e revisão final do trabalho	Julho de 2024	Ajustes e arremates finais preparatórios para defesa	Efetivar a composição do estudo de forma cientificamente adequada
Defesa da dissertação	Agosto de 2024.	Apresentação à banca avaliadora	Aprovação do trabalho

Fonte: Elaborada pelo autor

2.1 Da coleta dos dados

Inicialmente, o processo de pesquisa de campo em si é abordado, compreendendo que o próprio trabalho de pesquisa se caracteriza por ser um processo dialético entre o plano idealizado e sua operacionalidade material. O projeto de pesquisa a ser realizado (tese) se confronta com a realidade e as circunstâncias possíveis de sua execução (antítese), sendo o produto do trabalho, a síntese dessa dinâmica entre o plano teórico e o prático, entre a idealização e a materialidade da pesquisa.

A proposta inicial, era ter realizado a aplicação do questionário de pesquisa presencialmente nos momentos de formação docente da rede pública municipal, que são promovidos mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação através de seu programa de

formação continuada.

Para tanto, foi protocolado, em agosto de 2023, um ofício explicando a realização da pesquisa e solicitando autorização para aplicação do questionário junto aos docentes, bem como da possibilidade de entrevistar um técnico da SME, responsável pela abordagem das formações étnico-raciais.

Como não houve resposta, procuramos o órgão público no mês de outubro de 2023, para buscar a devida atenção. Portanto, buscamos falar com os técnicos da Secretaria de Educação, os quais eu sabia serem os responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos de formação docente na temática e organização do Festival Afro Artes. Neste momento, fui informado do remanejamento destes técnicos do setor de formação, devido à mudanças na gestão da Secretaria de Educação, ocorrendo a troca do secretário de educação e, com isto, mudanças nas formas como os processos estavam sendo conduzidos.

Ainda assim, conversamos com a atual técnica responsável, na tentativa de sensibilizá-la sobre a realização da pesquisa. Apesar do reconhecimento da importância da mesma, não nos foi autorizado aplicar o questionário na formação destinada aos docentes para o mês de novembro de 2023. A profissional alegou que a Gestão do Município iria priorizar, no referido mês, a abordagem do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará), pois o foco estava sendo dado a elevação dos índices de desempenho nas avaliações externas.

Ante de expressiva e notada decepção, a Diretoria de Educação da SEDUC-Maracanaú, me propôs, em contrapartida, a disponibilização dos números de telefone dos diretores escolares das 15 (quinze) maiores escolas do Município, para que desta forma, fosse tentada a mobilização dos profissionais docentes de suas respectivas escolas, para levantar os dados necessários à pesquisa.

Diante deste impasse, e do notado desinteresse (e por que não dizer passivo boicote!?) do órgão municipal, ante a realização da pesquisa, percebeu-se que a estratégia inicial seria inviabilizada, sendo necessário, readaptação aos rumos que foram sendo tomados. Para tanto, o questionário que seria aplicado inicialmente de maneira física foi readaptado para ser enviado de forma eletrônica, tendo sido elaborado também um breve vídeo de apresentação sobre a pesquisa para divulgação, com objetivo de sensibilizar eventuais participantes.

Como não podíamos contar apenas com a estratégia disponibilizada pela Secretaria de Educação, e ficar a depender da boa vontade dos das gestões escolares, para que estes sensibilizassem os docentes, também divulgamos a realização da pesquisa junto outros apoiadores. De 15 telefones de diretores escolares, apenas 8 deram retorno, afirmando que

sensibilizariam o corpo docente de suas respectivas escolas.

O sindicato dos professores local foi contactado. O Sindicato Unificado dos Profissionais da Educação de Maracanaú -SUPREMA, divulgou a pesquisa em seus canais de comunicação e grupos de associados. A realização da pesquisa também foi divulgada nas redes sociais da *Maloka Ancestralidades*, coletivo negro local, visando atingir a maior quantidade de professores possível, na esperança de atingir o número de respostas necessárias para validade amostral pretendida, que era de 316 (trezentas e dezesseis) pessoas.

Apesar dos esforços, infelizmente obtivemos um número de respostas bastante inferior ao desejado, chegando apenas a 96 (noventa e seis) participantes que se voluntariaram a responder o questionário, ou seja, apenas 30,38% do necessário, para a validade amostral planejada.

Sendo o presente pesquisador, professor da rede municipal de Maracanaú-CE, tem propriedade para tratar sobre o que aconteceu durante a formação do mês de novembro de 2023, formação a qual teve participação, o que agrega ao dissertar o pertencimento de causa.

De fato, devido à proximidade de realização da prova do SPAECE, a referida formação teve foco na obtenção das competências e habilidades necessárias para o alcance dos índices projetados nessas “avaliações externas”. No entanto, há de se ressaltar que a carga horária presencial do encontro fora reduzida, havendo formação apenas pelo turno da manhã, em meio período, para o preenchimento da carga horária do turno da tarde, foi direcionada uma atividade domiciliar, sendo professoras e professores liberados.

Como se percebe, havia tempo necessário de sobra para a aplicação do questionário de nosso estudo. O que não houve, de fato, foi interesse dos responsáveis pela Secretaria de Educação em apoiar para que a pesquisa acontecesse.

O argumento dado como resposta para não abertura do espaço de pesquisa, o “foco nas avaliações externas”, demonstra, de forma explícita o desinteresse ou, ainda, a falta de sensibilidade e compreensão dos gestores locais sobre ambos os assuntos em questão. Os temas “avaliações externas” e “educação para as relações étnico raciais”, são percebidas de forma “separada”, em caixas distintas de uma perspectiva funcionalista.

Por outro lado, também há de ser ressaltada a falta de resposta oficial do órgão ao ofício que foi protocolado, de forma antecipada (em agosto de 2023), para que a pesquisa fosse executada (em novembro de 2023), que apenas obteve resposta verbal mediante o comparecimento do pesquisador no órgão (em outubro de 2023). Um ponto em questão no ofício enviado, era que para além da autorização de aplicação do questionário junto aos profissionais docentes, havia em conjunto, a solicitação para que alguém responsável pela

Secretaria de Educação do município pudesse nos conceder uma entrevista sobre o tema em questão, o que também não ocorreu. O acontecido ofende o princípio constitucional da eficiência e denota falta de transparência, no tocante a administração e gestão pública.

A coleta de dados ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2023, sendo direcionado o vídeo de apresentação e formulário de pesquisa aos participantes, bem como realizada a entrevista junto a professora de rede municipal de ensino fundamental. Numa rede de apoio, participantes que se voluntariaram a colaborar com o estudo foram indicando a pesquisa a outras professoras/professores, o que tornou viável nosso trabalho.

O questionário de pesquisa¹ elaborado constou com 22 questões, 21 delas objetivas e 1 subjetiva, divididas em três eixos distintos. O primeiro eixo, da questão 1 a 5, buscou levantar informações para traçar o perfil das professoras/professores entrevistados. O segundo eixo, da questão 6 a 21, averiguou os dados relativos à aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003 nas escolas públicas de ensino fundamental. Já o terceiro eixo, questão 22, expressa os principais problemas encontrados pelos profissionais docentes para efetivação da legislação. Os dados foram levantados com intuito de atender os objetivos propostos em nossa pesquisa avaliativa.

¹ O instrumental de coleta de dados é encontrado como apêndice ao final deste trabalho.

3 RACISMO E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

A formação da sociedade no Brasil é marcada pela desigualdade, tendo suas bases no colonialismo patriarcal, na defesa da propriedade privada e do latifúndio, na exploração extrema de pessoas e recursos em diferentes períodos e ciclos econômicos. Se levarmos em consideração nossos 524 anos de história, até o momento, 388 anos desta, são de escravidão legal, e os 136 anos seguintes, são marcados pela continuidade da luta ancestral dos povos negros e indígenas, na tentativa terem seus direitos igualmente respeitados em suas identidades e particularidades enquanto povo brasileiro.

Os dados de variadas pesquisas sociais produzidas no Brasil, trazem à tona as disparidades no acesso a direitos fundamentais, quando nos referimos a questão da raça/cor e gênero. Dentre estas desigualdades estão as diferenças salariais entre homens e mulheres, bem como entre pessoas negras e não-negras; a maior probabilidade de pessoas negras serem vítimas de violência policial e penitenciária; o menor acesso de mulheres e pessoas negras a cargos de liderança e poder político; as iniquidades no sistema de acesso aos direitos fundamentais como educação, saúde e assistência social, entre outras (Brasil, 2018a, 2019, 2021a, 2023a).

Em 2023, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, - PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, o índice de desocupação entre mulheres no Brasil foi de 9,2%, enquanto entre os homens foi de 6%, o desemprego entre as mulheres foi maior que a média nacional de 7,4%. Se comparados os dados, o desemprego entre as mulheres é 53,3% maior que entre os homens. No tocante ao recorte étnico racial, brancos apresentaram uma taxa de desemprego de 5,9%, pretos de 8,9%, e pardos 8,5%. Como se evidencia, entre a população negra (pretos e pardos), os índices também se encontram acima da média nacional (Brasil, 2023a).

É preciso conceber a desigualdade histórica entre pessoas negras e não-negras, com gênese na escravidão nos períodos Colonial e Imperial, sendo consolidada com a perpetração de uma cultura de privilégios racistas e classistas que fundamentaram a atuação do Estado brasileiro ao longo dos anos de sua estruturação “moderna”, a partir da República e no decorrer dos séculos XIX e XX. Dentre as teorias que serviram de fundamento para do Estado brasileiro, algumas precisam ser analisadas com a devida atenção, pois expressam a estrutura racista em que se consolidam parte significativa de nossas relações sociais na contemporaneidade.

A seguir, serão abordadas a teoria social do “branqueamento”; a teoria da “democracia racial” e a teoria do “racismo à brasileira”, por considerar que este tripé, em síntese, pode auxiliar na análise das orientações que fundamentaram as práticas políticas adotadas, bem

como, concernir as mudanças de direcionamento ocorridas a partir da virada para século XXI, que se deram no sentido contrário, quando se busca ampliar a atuação inclusiva do Estado por meio do desenvolvimento de políticas afirmativas destinadas a população negra.

3.1 A Teoria Social do Branqueamento

Essa teoria diz que a miscigenação seria um processo necessário para a construção de uma nação unificada, e que a mestiçagem levaria ao "embranquecimento" da população brasileira ao longo do tempo. Tem fundamento em teorias raciais em voga na Europa, que foram difundidas mundialmente com um discurso cientificista, expressando uma ideologia de superioridade racial europeia como justificativa para dominação dos demais povos do globo. O chamado "darwinismo social"² ou "racismo científico", embasou políticas imigratórias que visavam estimular a vinda de europeus para o embranquecer a nação, considerada fadada ao fracasso pela origem das raças que a constituíram (entenda-se os nativos indígenas e africanos).

Estima-se que "entre 1889 e 1930 ingressaram no país mais de 3,5 milhões de estrangeiros, o que corresponde a 65% do total de imigrados entre 1822 e 1960" (Biondi, 2020). O grande fluxo imigratório buscava suprir também a ausência de mão de obra deixada pela extinção do regime escravocrata. Pessoas negras e seus descendentes, então libertos, por sua vez, foram jogados a sorte, ao subemprego e a marginalidade, sob a égide do preconceito, do tratamento inferior e da discriminação dirigida aos povos de cor.

Conforme Jaccoud (2008, p. 49), o branqueamento como projeto nacional surgiu no Brasil "[...] como forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país." Havia, pois, uma breve diferença do racismo científico, já que o ideal do branqueamento era sustentado por uma visão otimista, positivista em relação à mestiçagem e aos "povos mestiços" (Silva et al., 2009 apud Ribeiro, 2014).

Decorre da teoria do branqueamento o conceito de "branquitude", ideia que classifica, desvaloriza e hierarquiza os indivíduos de acordo com a tez de sua pele. Racialidade legitimada pela violência contra indivíduos e grupos não-brancos, pressupondo preconceituosamente que as pessoas brancas, de origem europeia seriam "melhores", mais civilizadas e por isso "superiores" (Munanga, 1998, 2009).

O conceito de branquitude, parte de diferentes perspectivas conforme cada

² Os conceitos da teoria evolutiva desenvolvidos por Darwin e Lamarck foram transportados do campo das ciências biológicas para as ciências sociais como justificativa de embasamento das teorias raciais.

abordagem teórica, mas a confluência dos posicionamentos, tem um ponto central, a ideia de branquitude, traz em si, uma cultura de privilégios aos indivíduos não negros.

Dentre as questões que decorrem do confronto entre os conceitos de “branquitude” e “negritude”, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) nos alerta que partimos de distintos referenciais, primeiro, porque “negritude” se trata de uma afirmação identitária de reconhecimento dos indivíduos de sua origem e raízes africanas, enquanto que termo “branquitude”, não corresponde ao referencial identitário de pessoas não-negras, mas sim, a uma cultura de privilégios naturalizados de uma minoria dominante (Silva, 2018, p.136).

Segundo o olhar de Guerreiro Ramos (1955), houve uma espoliação dos povos negros, escravizados durante o processo de construção da sociedade brasileira, e para garantir esse processo de dominação sobre as outras culturas, a minoria dominante, de origem europeia, recorreu não somente à força, à violência, mas a todo um sistema de pseudojustificações, de estereótipos ou a processos de domesticação psicológica. Para o sociólogo, a afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra foram suportes psicológicos dessa espoliação dos povos negros no Brasil (Ramos, 1955).

3.2 A Teoria da Democracia Racial Brasileira

No início do período republicano havia toda uma discussão e busca por legitimidade para se forjar uma identidade nacional brasileira, o que foi reverberado em diversos setores da sociedade, na literatura, na música e na expressão de todo um simbolismo mítico. Destacaram-se, nesse processo, os trabalhos dos sociólogos Gilberto Freyre (*Casa Grande & Senzala*, de 1933) (Freyre, 2001) e Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*, de 1936) (Holanda, 1995), que se tornaram referências clássicas à época para compreensão social do Brasil que buscava se modernizar, mas ao olharmos cuidadosamente, perceberemos denotar de maneira caricata a busca pela exploração da temática da miscigenação.

As ideias desses intelectuais fundamentam o que se conhece como a Teoria da Democracia Racial Brasileira, na qual se pressupõe que o fato da miscigenação entre os diferentes povos contribuiu para amenizar tensões e conflitos entre as raças que constituíram as classes sociais, que por conta disso viveriam harmonicamente em nosso país. Sob a égide de uma identidade nacional, foi cunhada a ideia de que o brasileiro seria um “homem cordial”. Neste contexto, Sérgio Buarque de Holanda (1995) defendeu que como povo somos movidos pelas emoções, com um desejo imanente de estabelecermos relações intimistas em nossas interações sociais, o que nos levaria a confundir os valores domésticos com os institucionais,

tratando o público como se fosse privado, favorecendo naturalmente a corrupção. Isso explicaria noção de Estado Patrimonial no Brasil, pressupondo que os assuntos públicos do Estado são tratados de forma particular, portanto, o próprio Estado seria a origem de toda corrupção pela influência colonial portuguesa, o povo brasileiro, dentro do campo político cultural, ao seu modo, seria desvirtuado desde as origens.

Já em Gilberto Freyre (2001), é encontrada a ideia de “escravidão branda”, que seria decorrente da relação intimista entre escravos e patrões, numa relação servil “quase que familiar”. Se parte da tentativa tentar amenizar, abrandar a escravidão alimentando a tônica da miscigenação, conceito relevante para construção da tal identidade nacional no início do século XX. Em síntese, toma-se o país e seu povo como filhos dessa relação servil entre os senhores brancos (a casa grande) e seus escravos (a senzala), o que gerou essa gente mestiça, o Brasil.

É válido destacar que “brandura” não é um termo adequado para tratarmos de qualquer forma a escravidão no país, onde foi negado aos povos negros e indígenas o direito a sua liberdade e a própria dignidade humana. Nem tampouco contribui para compreensão de que dentro dessa narrativa ufanista de abrandamento, seríamos nós, o Brasil mestiço, ainda filhos das relações de exploração, abuso e estupro.

Guerreiro Ramos (1950, 1955) faz uma crítica direta a esse movimento teórico de idealização social das relações raciais brasileiras, que parte de um olhar enaltecendo da cultura colonizadora, do qual destaca Gilberto Freyre, como criador, do que denominou de “lusotropicopsicologia”. Para Guerreiro Ramos, é muito perigoso, na análise sociológica, partir da noção de *ethos*, ou norma, como se tais coisas fossem independentes ou desvinculadas dos elementos materiais da cultura, ressaltando ainda que nas sociedades coloniais a norma, o *ethos* é inculcado de fora para dentro (Ramos, 1955).

Clovis Moura (1959), outro teórico da sociologia negra, também contribuiu para a aprofundar a crítica sobre os postulados da tradicional sociologia brasileira. Sua perspectiva marxista, observando os conflitos sociais da população negra em nosso país, a partir do materialismo histórico dialético, se constituiu num diferencial teórico, como demonstra seu livro *Rebeliões da Senzala* (1959), há uma contraposição direta a ideia das relações sociais escravistas harmoniosas, como havia teorizado Gilberto Freyre, na década de 1930.

Moura percorre o caminho epistemológico, na compreensão da sociedade escravista centrada na violência, bem como, na resistência dos povos negros ao cativo, analisando o conflito de classes. Desta forma, o autor fomenta as discussões em torno das revoltas, insurgências e quilombos pelo Brasil, os interpretando como manifestações da expressiva contradição do sistema escravista, mas também como espaços de organização social negra, com

projetos de liberdade política, de construção de estratégias de luta que se vinculam com os atuais movimentos sociais e políticos. Destaca também a expressiva contribuição negra na formação do Brasil, sob inúmeras perspectivas que não apenas culturais, mas políticas, econômicas e sociais em sua profundidade (Moura,1959).

Conforme relata Matilde Ribeiro: “[...]A estratégia duradoura de manutenção da visão da submissão dos negros e indígenas ao jugo do poder dos brancos foi o mito da democracia racial, imposição essa que vai enfraquecendo com o desenvolvimento da sociedade e das lutas, tendo por base a justiça e a igualdade.” (Ribeiro, 2014, p.61).

3.3 Teoria do Racismo à brasileira

Essa teoria parte do pressuposto de reconhecimento da existência de racismo no Brasil, que, no entanto, se manifesta de maneira diferenciada, de forma mais sutil e com características culturais próprias. Lélia Gonzalez (1984), através do conceito de Amefricanidade, propôs a necessidade de olharmos para as especificidades da diáspora africana na América Latina. Dentre suas contribuições, afirma que o racismo como tática de exploração assumiu faces distintas nas Américas, ocorrendo por segregação em sociedades de colonização anglo-saxônica e holandesa, como por exemplo nos E.U.A e África do Sul, onde ocorreu o explícito *apartheid*, e não se tolerou culturalmente a mistura de raças.

Em países de colonização espanhola e portuguesa, como no Brasil, o racismo ocorreu por meio da denegação, ou seja, se nega a existência direta do racismo em virtude da miscigenação, no entanto, o indivíduo de cor não está inserido de forma efetiva e igualitária na sociedade (Gonzalez, 1984). O racismo é negado de forma insistente no discurso oficial brasileiro, no entanto é um contínuo presente nos sistemas de valores que regem o comportamento nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais cotidianas. Se dá em conta de uma subjetividade preconceituosa, na linguagem por meio de apelidos, com piadas e outras formas de "humor" que desqualificam indivíduos com base em sua cor e herança étnico-racial. Se alicerça de forma sutil na ideologia do branqueamento, no mito da superioridade branca, que privilegia alguns, levando pessoas a desfrutarem direitos de forma desigual, a ocuparem distintos espaços e exercerem determinados papéis na sociedade (Pereira, 1996 *apud* Gomes, 2005).

Em termos, o racismo é uma construção ideológica, um “sintoma da neurose da cultura brasileira” (Gonzalez, 1984, 1988), onde o ponto de conflito está na formação de uma identidade social que se reconhece numa matriz “branca europeia”, porém em sua essência,

revela a incontestável herança africana e indígena, que é relegada de forma permanente. Enquanto processo histórico e político, o racismo modela as subjetividades na sociedade. “O racismo enquanto ideologia molda o inconsciente” (Almeida, 2019, p.41).

As teorias raciais nos foram até pouco tempo ensinadas na escola e ainda dominam o imaginário popular. Preto com branco é “mulato”; branco com indígena é “caboclo”; já o indígena com negro é o “cafuzo”, popularmente denominado “cafuçu”, palavra que designa nos dicionários alguém sem préstimo, rude e de baixa qualificação. Observemos que a “cor” é um marcador social da origem étnico-racial, que de forma histórica foi conceitualmente relacionada a qualificação dos indivíduos na sociedade.

Na década de 1990, descobertas científicas através do mapeamento do DNA humano chegaram à conclusão de que o conceito de “raça” do ponto de vista biológico não se sustenta. Cruzadas as amostras de DNA das ditas “raças”, se verificou que o que foi defendido socialmente como “verdade científica” estava imbuído de preconceito e justificativas de interesse colonialistas. Cruzando-se o DNA humano com de outras espécies de animais, se constatou inclusive que chimpanzés comungam de 98% de semelhança genética com a espécie humana.

As diferenças fenotípicas (cor da pele, dos olhos, cabelo etc.) entre os seres humanos, consideradas anteriormente como características raciais, se dão na realidade pela adaptação dos organismos ao ambiente onde se desenvolveram. Assim, por maior incidência de sol nas regiões tropicais que subtropicais, o organismo da espécie humana se adaptou desenvolvendo ao longo das eras maior quantidade de melanina, que atua como um filtro natural dos raios solares.

Por outro lado, nas regiões mais frias e distantes da incidência solar, o organismo humano se adaptou perdendo melanina como uma forma captar a luz do sol para processamento da Vitamina D. Biologicamente “raça” não existe, mas socialmente o racismo nos foi e ainda é difundido, sendo evidente o preconceito social inerente a cor dos indivíduos mais retintos (Munanga, 2009, 2014).

Conforme a perspectiva de Florestan Fernandes (1965), não é possível analisar o racismo no Brasil com um olhar superficial, pois o fenômeno não está ligado à questão étnico-racial em si. O autor pontua que a pedra angular da discussão está no fato das pessoas negras terem sido inseridas na condição de escravizadas na estrutura econômica social do país. Portanto, a discriminação racial é um obstáculo a ser superado, um dilema que expõe a fragilidade das instituições na sociedade brasileira. Para Florestam Fernandes sem a efetiva superação deste paradigma, não faz sentido se falar da existência de democracia social no Brasil.

Na esteira da historicidade, o autor ressalta a exclusão social direcionada da população negra, desde a colônia, decorrendo pelo império, até o surgimento da república, concebida como a “revolução burguesa” no país, que manteve os moldes da tradicionais da aristocracia absolutista. O Brasil foi a última nação das Américas a abolir o sistema escravista, e em decorrência deste fato, vivenciamos a latente problemática da desigualdade étnico-racial, ferida aberta em nossa estrutura social que não pode ser relegada. É preciso superar esta demanda, conforme destaca Florestan Fernandes: “[...] enquanto não alcançarmos esse objetivo, não teremos uma democracia racial e, tampouco, uma democracia” (Fernandes, 1965, p. 394).

3.4 O Movimento Negro como indutor de transformações sociais

A desigualdade social entre pessoas negras e não-negras no país foi instituída e estruturada a partir da organização do próprio Estado, de sua idealização “moderna”, sendo normalizada e normatizada como regra, que se consolidou com base na herança escravista. Conforme expomos, durante o período imperial, as próprias legislações foram configuradas para o não reconhecimento da população negra enquanto sujeitos de direitos, o que foi perpetuado e durante o período republicano, contexto em que o Movimento Negro irá se organizar para reivindicar igualdade de direitos.

Em termos gerais, é possível conceituar políticas públicas como o conjunto de programas de programas, ações e decisões exercidas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais), com direta ou indireta colaboração de entes públicos ou privados, com o objetivo de assegurar o usufruto dos direitos constitucionais aos cidadãos do país.

Na avaliação da construção das políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil, é preciso considerar o contexto histórico de lutas e resistência dos povos negros e indígenas, que são expressos desde as revoltas, insurgências e quilombos nos tempos coloniais de escravidão, até a organização contemporânea dos movimentos sociais na luta por políticas afirmativas, por igualdade no acesso a direitos fundamentais.

É importante destacar que não se pode retirar dos próprios sujeitos históricos o protagonismo pelas transformações sociais ocorridas. É salutar ressaltar essa premissa, pois o que observamos no discurso dominante, dos processos de luta por abolição e emancipação humana, é a usurpação do papel central, a alienação dos sujeitos no processo. As transformações sociais são frutos da insurgência, articulação e movimentação, sobretudo dos sujeitos que vivenciam o problema literalmente na pele: direitos não são dádivas, sim conquistas (Gomes, 2019).

A abertura democrática (pós 1985) e a configuração de uma nova Constituição em 1988, possibilitou que ao longo dos anos, pautas de interesse popular fossem incorporadas na legislação, obrigando o Estado a desenvolver políticas públicas para o atendimento dessas demandas. Houve uma mudança de paradigma na sociedade, a repressão social, característica do período de governo militar foi transmutada pelo direito à participação, o que trouxe consigo uma outra cultura política, que tem como princípio a noção do “direito a ter direitos” (Danigno, 2002).

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro assumirá um caráter contraditório, a sociedade civil se entrelaçou a sociedade política, sendo desenvolvido um espaço público não estatal: “onde irão situar-se conselhos, fóruns, redes e articulações entre a sociedade civil e representantes do poder público para a gestão de parcelas da coisa pública que dizem respeito ao atendimento das demandas sociais. Essas demandas passam a ser tratadas como parte da “Questão Social” do país” (Gohn, 2004, p. 03).

Conceitua-se a questão social como as demandas levantadas pelos movimentos de distintos sujeitos e grupos que buscam a realização de seus interesses na sociedade, decorrem do reconhecimento da legitimidade desta perante os governos. É preciso compreender a questão social como parte da dinâmica de contradições presentes no jogo de interesses políticos, na relação entre capital e trabalho, dentro do modo de produção capitalista. Nessa relação de interesses antagônicos, a formação da classe trabalhadora como sujeito histórico possibilita inserção de suas demandas no cenário político, fato que ocorre através das lutas pela melhoria das condições de vida e emancipação humana.

A pauta racial por indução do Movimento Negro ascendeu como questão social no Brasil. Ao longo dos anos na luta por igualdade e representatividade, os movimentos negros se resignificaram ganhando espaços, o que implicou na conquista de direitos sob forma de novas legislações. Esse aparato legal configura as transformações ocorridas na própria concepção de formação da sociedade brasileira, no tocante a busca por igualdade étnico-racial, tendo a educação como palco de incidências.

A partir dos anos 2000, observa-se que o Estado caminhar, ainda que de forma ambígua, rumo as chamadas políticas afirmativas, ou seja, políticas que tem como objetivo o combate ao racismo e à desigualdade étnico-racial (Sales Jr., 2014). Cabe ressaltar que as ações afirmativas tiveram suas bases expressas na Constituição Federal de 1988, por sua vez, estas foram inseridas na Constituição Cidadã frente a contribuição de movimentos sociais, dentre estes quilombolas e indígenas, os quais pressionaram para a instituir-se em representatividade (Braz, 2018, 2022).

Conforme Matilde Ribeiro (2014) o conceito de ações afirmativas no Brasil, se aproxima do que teorizou Nancy Fraser (1999, 2002, 2007), que teceu formulações no campo da filosofia política contemporânea, inter cruzando com as questões econômicas, culturais e políticas, sobre reconhecimento e redistribuição. Para a autora: “O reconhecimento e a redistribuição são enfatizados como categorias centrais de análise sobre as desigualdades sociais e suas perspectivas de alteração, a considerar o alcance da democracia e da justiça social” (Ribeiro, 2014, p.32).

As ações afirmativas se apresentam como caminhos, por meio de leis e mecanismos inclusivos que visam promover políticas de igualdade racial, incidem sobre o fortalecimento institucional, levando em consideração os impactos sociais positivos na promoção da igualdade de oportunidades. Devem ser concebidas como conjunto de políticas públicas ou privadas que têm por objetivo “promover igualdade de oportunidades para grupos que sofreram injustiças históricas e para corrigir os efeitos atuais dessa discriminação praticada no passado, como é o caso da população negra, das mulheres e dos povos indígenas” (Ribeiro, 2014, p.84).

O combate ao racismo e a luta por igualdade étnico-racial é um processo social e histórico, e como já mencionado, não se pode deixar de evidenciar o protagonismo que parte sobretudo da insurgência e da organização daqueles que são oprimidos. Muitas foram as revoltas que se deram frente à escravidão e a diáspora africana pelo mundo, sendo o povo negro a força de trabalho para o desenvolvimento social em diversos países e recantos do globo.

A Revolução Haitiana em 1791, ocorreu num contexto de sincronia com a Revolução Francesa iniciada em 1789. O movimento de ruptura com a colonização francesa nas Américas foi articulado na luta pela liberdade dos escravos negros, sendo marco referencial para demarcar uma pauta de direitos sociais e políticos que mobilizou os próprios revolucionários na França e o pensamento ocidental (Andrade, 2022).

Clóvis Moura (1992), coloca o conceito social de “quilombagem” como agente de mudança social no Brasil, pois representa a resistência, a contradição fundamental ao sistema colonizador. O autor destaca que a prática da quilombagem, antecede ao próprio abolicionismo, e que representa a forma radical de rompimento com o senhoril, pois através da organização dos quilombos se estabelecia uma fronteira cultural, social e militar contra o sistema de opressões. Por Quilombagem, é possível entender como “uma constelação de movimentos de protesto do escravo, tendo como centro organizacional o quilombo, do qual partiam ou para ele convergiam e se aliavam as demais formas de rebeldia” (Moura, 1992, p.23).

No Brasil, há inúmeras experiências de lutas e resistências que confirmam o protagonismo revolucionário negro na busca por liberdade, igualdade, reconhecimento e

valorização na sociedade, desde o período colonial até a contemporaneidade. A mais emblemática delas é o Quilombo de Palmares (1580-1695) ou “Ngola Djanga”, a nova Angola, símbolo de enfrentamento negro contra a colonização portuguesa. Seu líder Zumbi e as ações de coragem do povo negro na Serra da Barriga em Alagoas, inspiram a luta por liberdade e altivez negra até os dias atuais.

O Quilombo do Quaritê (1730-1795) em Mato Grosso, liderado por Teresa de Benguela, intitulada a Rainha Teresa. Experiência quilombola que resistiu as forças e investidas coloniais, manteve relações comerciais com as vilas da região de seu entorno, uma experiência de organização gerida politicamente em assembleia (Santos, 2019).

Já a Revolução Pernambucana de 1817, que por quase dois meses resistiu ao poder da coroa portuguesa na região, foi liderada pelo negro Pedro Barroso. Inspirado na revolução haitiana o movimento teve a questão racial como bandeira. A Revolta dos Malês na Bahia, por sua vez, ocorreu em 1835. Os malês eram os negros islamizados, ou seja, muçulmanos praticantes da religião islâmica, eram alfabetizados e trocavam informações escritas em árabe, dominavam saberes como a medicina e ourivesaria. Em torno de seiscentas pessoas, em sua maioria africanos das etnias hauçá e nagô, com papel de destaque para Luíza Mahin (mãe de Luiz Gama), ousaram insurgir contra o domínio português em Salvador.

A Balaiada no Maranhão (1838-1841) foi uma insurreição popular contra o coronelismo. Teve a frente Manoel Francisco dos Anjos Ferreira, homem que fabricava balaios. Na revolta se juntaram trabalhadores livres, pessoas escravizadas e artesãos na busca por melhores condições de existência.

O levante dos jangadeiros no Ceará, sob a liderança de Chico da Matilde, “o Dragão do Mar”, foi deflagrada uma greve pelos jangadeiros, que se negaram a embarcar escravos no porto de Fortaleza nos dias 27, 30 e 31 de janeiro de 1881.

Estas são apenas algumas das vastas insurgências que se deram a nível popular nos períodos colonial e imperial que fermentaram o processo de abolição da escravidão no país. Clóvis Moura (1992), fez um apanhado dos principais quilombos em diversas regiões do Brasil, em sua obra: a História do Negro Brasileiro, trabalho que pode aprofundar o interesse daqueles a quem o tema interessar.

Também é relevante referendar a atuação desempenhada por diversos sujeitos em prol da luta abolicionista no Brasil, movimentação que congregou diferentes classes sociais, alforriados, religiosos, republicanos e intelectuais brancos da elite política. O povo negro também se fez vanguarda entre os abolicionistas, dentre os nomes relevantes podemos destacar André Rebouças, Luiz Gama, José do Patrocínio, dentre outros, que com esforços hercúleos se

constituíram em símbolos de resistência, defensores da igualdade racial, panteões da soberania negra nacional.

Durante o início período republicano, aconteceram mobilizações sociais com estratégias e dinâmicas diversas, que darão base para a luta política pelos direitos da população negra no Brasil. Diante da situação de marginalização no início da República os libertos, ex-escravos e seus descendentes fomentaram o debate sobre a igualdade e representatividade social organizando-se em grupos, associações, agremiações, rodas de samba, dentre outras muitas experiências associativas desenvolvidas, como blocos e terreiros que passam a congregar pessoas, sendo a cultura um grande indutor dos processos de organização e inserção política. Estas organizações tinham cunho assistencialistas, recreativos e culturais, parte delas tiveram gênese em “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (Cunha, 1992 *apud* Domingues, 2007).

Ao mesmo tempo, no início do século XX, surgiram as primeiras experiências da “imprensa negra”, jornais publicados por pessoas negras para tratarem de suas questões. Os jornais que se desenvolveram, neste sentido, enfocavam nos diversos problemas sociais vivenciados pela população negra em esferas como trabalho, habitação, saúde e educação, sendo um espaço importante para a reflexão sobre o racismo na sociedade brasileira. Não havia ainda um caráter explicitamente político, o que começou a se configurar partir da década de 1930.

No campo da literatura, as obras de Lima Barreto são o retrato do Brasil no início do século XX. Um vanguardista na denúncia da situação da população negra brasileira, a partir de uma abordagem crítica, romances como “Recordações do escrivo Isaiás Caminha” (1909), “Clara dos Anjos” (1948), “Marginália” (1956), dentre outras baseadas em sua experiência de vida, dão ênfase a temática do preconceito racial e a condições de vida das pessoas negras, seus trabalhos, se contrapõe a ideia de democracia racial brasileira que se buscou incutir enquanto teoria social naquele contexto (e presentemente!).

Por esse intrincado labirinto de ruas e becos é que vive uma grande parte da população da cidade, a cuja existência o governo fecha os olhos, embora lhe cobre atrozes impostos, empregados em obras inúteis e suntuárias noutros pontos do Rio de Janeiro (Barreto, 1948, p.38).

Em 1926, na cidade de São Paulo, foi fundado o Centro Cívico Palmares, sucedido em 1931, pela Frente Negra Brasileira (FNB), sendo estas as primeiras organizações negras

com reivindicações políticas mais deliberadas. Até metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país, se organizando por delegações e grupos homônimos em diversos estados do Brasil, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Foi responsável por converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa, chegando a superar 20 mil associados (Domingues, 2007).

A FNB passou a organizar diversas ações voltadas à comunidade negra, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, assistência médica e odontológica, formações políticas, em artes e ofícios, publicou também o jornal “A Voz da Raça”. Em 1936, torna-se partido político com o objetivo de representar a “população de cor”, no entanto, frente as influências da época, seu programa político ideológico tinha caráter autoritário e ultranacionalista. O subtítulo do jornal A Voz da Raça explicitava: “Deus, Pátria, Raça e Família”, se diferenciando do lema integralista (movimento de extrema direita no Brasil) apenas pela inclusão do termo “raça”. A FNB mantinha também uma milícia, estruturada nos moldes dos boinas verdes do fascismo italiano (Domingues, 2007).

Com a ditadura do “Estado Novo” (1937-1945), todos os partidos políticos foram extintos e a FNB chega ao fim, o movimento negro foi enfraquecido. Outras entidades surgiram com o intuito de integrar o povo negro a sociedade, no entanto, esse período é caracterizado pela repressão política.

Em 1943, em Porto Alegre -RS, é fundada a União dos Homens de Cor (UHC). O estatuto da entidade declarava que sua finalidade era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (Domingues, 2007, p.108).

A organização se espalhou pelo Brasil tendo representantes nos estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. No início da década de 1950, o Presidente Getúlio Vargas, recebeu reivindicações a favor da “população de cor” deliberadas pela UHC (Domingues, 2007, p.108).

Em 1962, a partir de dissidências da UHC surgiram novas organizações como a União Cultural dos Homens de Cor (UCHC) na cidade do Rio de Janeiro-RJ e a União Catarinense dos Homens de Cor (UCHC), em Blumenau-SC.

Outro agrupamento que precisa de destaque é o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro, em 1944. A priori a ideia era criar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas paulatinamente foi adquirindo contornos políticos maiores. Passou a publicar o jornal “Quilombo”, ofereceu cursos, fundou o

Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro.

Em 1950, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, propondo um olhar sobre os direitos civis e a criação de uma legislação nacional antidiscriminatória. A organização aderiu as proposições do movimento negro francês, que mobilizava a atenção internacional, base ideológica para luta de libertação nacional dos países africanos. Com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN foi esvaziado, sendo praticamente extinto em 1968, em virtude do autoexílio de Abdias Nascimento nos E.U.A. (Domingues, 2007).

Para Guerreiro Ramos (1955), o Teatro Experimental do Negro e a literatura científica produzida por esta experiência, teve um papel importante ao buscar criar uma consciência sobre a contradição racial existente no Brasil, ao mesmo tempo, em que buscou desenvolver sob várias formas, uma ação social crítica para o enfrentamento dessa contradição, exigindo esforços próprios, tanto teórico quanto práticos do Movimento Negro (Ramos, 1955, p. 172).

Em 1945, ocorreu a Convenção Nacional do Negro, onde as deliberações encaminharam em 1946, um projeto de lei antidiscriminatória apresentado pelo senador Hamilton Nogueira, do partido União Democrática Nacional (UDN) à Assembleia Nacional Constituinte. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi contrário à aprovação justificando que que a lei restringiria a ampla democracia, dividindo a luta dos trabalhadores e atrasando o curso da revolução socialista no país.

O movimento negro terminou isolado pelos setores políticos mais progressistas do Brasil. Somente em 1951, foi aprovada a primeira lei antidiscriminatória do país em virtude do escândalo de racismo envolvendo uma bailarina americana, que foi impedida de se hospedar num hotel em São Paulo (Nascimento, 1982 *apud* Domingues, 2007).

O golpe militar de 1964 representou atraso para a sociedade, não sendo diferente para os movimentos sociais negros que entraram em refluxo. A reorganização política só foi ressignificada ao final da década de 1970, quando ascendem no cenário nacional movimentos populares, sindicais e estudantis. No plano externo, a organização negra se inspirava na luta a favor dos direitos civis dos negros norte-americanos, bem como nos movimentos de libertação dos países africanos.

No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado teve uma perspectiva marxista intitulada Convergência Socialista, militantes compreendiam a luta antirracista vinculada a luta revolucionária contra o capitalismo.

Em 18 de junho de 1978, na cidade de São Paulo, houve uma reunião grupos de esportistas, artistas negros, entidades culturais e segmentos do comércio afro-brasileiro, sendo

fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que posteriormente, passou a se autodenominar de Movimento Negro Unificado (MNU). O Movimento Negro promoveu no dia 7 de julho de 1978, um ato de protesto, reunindo entrono de 2 mil pessoas nas escadarias do Teatro Municipal, em São Paulo.

O protesto foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro esportistas negros, impedidos de treinarem na equipe de vôlei do Clube de Regatas Tietê, bem como denunciava o assassinato de Robson Silveira da Luz, trabalhador negro acusado de roubo, que foi torturado até a morte no 44º Distrito Policial de Guaianases (Bonfim, 2022).

O MNU condensou atuação de uma diversidade intelectual negra, dentre seus fundadores, destacamos os nomes de Lélia González e Abdias Nascimento, ambos com relevante produção teórica e atuação política. Dentre as bandeiras de luta, se passou a intervir na educação, se propondo a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros escolares, bem como a capacitação de professoras/professores na procura de desenvolver uma prática escolar antidiscriminatória, discutindo o papel do povo negro na história do Brasil, o que implicou na obrigatoriedade do ensino da história da África e afro-brasileira nos currículos escolares através da Lei nº 10.639/2010.

O movimento negro também buscou focar sua prática no conceito de “ancestralidade”. Ancestralidade significa a ligação que temos com as pessoas que vieram antes nós, nossos pais, nossos avós, bisavós e assim por diante, remete a ideia de antepassados, valor de profundo significado para a cultura africana. Houve uma busca por se referendar na cultura tradicional africana e afrobrasileira, na qual as religiões de matrizes africanas são panteões de manutenção de saberes com esse vínculo, isso norteou a construção de identidades, os discursos e comportamentos da militância negra, incorporando a defesa cultural e étnica, a estética, a indumentária e a culinária africana no seu modo de ser (Domingues, 2007).

Domingues (2007) afirma que é errôneo supor que o movimento negro organizado só começa a partir nos anos 1930, através da Frente Negra Brasileira, que recrudescer e, foi retomado tempos depois, com o surgimento do Movimento Negro Unificado, na década 1970. O autor demonstra a articulação de atrizes/atores sociais e grupos negros em muitos outros momentos, o que nos permite “afirmar que o movimento negro contemporâneo já acumula experiência de gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa praticamente todo o período republicano” (Domingues, 2007, p.122).

Buscando traçar um panorama não-linear, Domingues (2007) subdivide sua compreensão histórica do Movimento Negro em três períodos. A primeira fase, na era republicana (1889-1937), emergiram organizações diversas como clubes, grêmios literários,

centros cívicos, associações beneficentes, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultura, desportivo, de lazer ou mesmo ações de assistência e beneficência.

Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transforma em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. A segunda fase do Movimento Negro (1945-1964), marcada pela atuação no campo político, educacional e cultural, com o surgimento da União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, se passa a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Numa terceira fase (1978-2000), quando surgiram inúmeras entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado - MNU.

Buscando complementar o panorama traçado por Domingues (2007), expandiremos a análise da história do Movimento Negro, numa quarta fase, que buscará compreender os anos 2000 até os dias atuais, com base nos apontamentos teóricos de Matilde Ribeiro (2014).

A partir da politização incisiva e da expansão social da luta contra o racismo em meio a reabertura democrática, o processo de organização se dinamizou, havendo efervescências e mobilizações que culminaram na inclusão das ações afirmativas na Constituição Federal de 1988.

Com a implementação da Constituição Cidadã, acompanharemos o surgimento de diversas organizações e coletivos negros por todo o país, fortalecendo o reconhecimento da luta por Igualdade Racial em amplos setores sociais. Essa luta se deu através de múltiplas modalidades de protesto, numa ampla diversidade de formas e saberes que incidiram sobretudo no campo da educação e mobilização social, desde então, o Movimento Negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas com a sociedade brasileira como um todo.

É importante evidenciar o papel desempenhado pela expansão da cultura negra na mídia e comunicação, através da valorização de manifestações e afirmação de identidades, que vêm ganhando cada vez mais espaços de representação e visibilidade no cinema, na música, literatura e nas artes de maneira geral.

A cultura *hip-hop* por exemplo, a princípio marginalizada por ser oriunda dos guetos negros urbanos dos Estados Unidos, com sua característica de denúncia da realidade, se popularizou ao ponto de tornar-se universal, sendo a linguagem massiva mais comum no acesso cultural da juventude nas periferias do Brasil e do mundo à fora.

Matilde Ribeiro (2014) registra que só a partir da década de 1980, a questão racial e a inclusão do negro terão inserção na agenda nacional, fruto da incidência do Movimento Negro na articulação política, sendo progressivamente, criadas estruturas e experiências sobre igualdade racial em diferentes níveis governamentais, como consultivo e executivo, em âmbitos

locais e federal, que culminaram em 2003, com a implantação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, e em 2010, com a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Em 2010, a SEPPIR passou ao status de Ministério da Igualdade Racial (Ribeiro, 2014).

Nilma Lino Gomes (2019), por sua vez, afirma que o Movimento Negro deve ser compreendido como um importante ator político que “constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios ao longo da história social, política educacional brasileira”. A autora indica a educação como um campo de ação estratégico intencional do Movimento Negro, pois se trata de um direito social arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos, e sistematicamente negado a população negra no Brasil (Gomes, 2019).

Argumenta, ainda, que a Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares para sua implementação são frutos de um processo de lutas sociais, e não dádivas de um Estado. Para a autora, as políticas públicas voltadas para a diversidade étnico-racial “precisam reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra” (Gomes, 2019, p. 41).

Matilde Ribeiro (2014) destaca que: “A relação entre movimentos sociais e Estado não se estabelece sem conflitos. E também nem Estado nem movimentos sociais são homogêneos. Na maioria das vezes, os interesses são antagônicos.” (Ribeiro, 2014, p.91) Durante as duas décadas iniciais dos anos 2000, foi constatada a estruturação de políticas nacionais de combate às desigualdades raciais, paralelamente, o Movimento Negro se posicionará não apenas de forma contrária ao Estado, mas também optará por atuar na institucionalidade, utilizando-se do aparato democrático.

A autora defende que o Movimento Negro e a organização de mulheres negras foram referências nos canais de negociação entre o Estado e a sociedade nas últimas décadas, o que possibilitou o desenvolvimento das políticas de igualdade racial, sob a forma de ações afirmativas, objetivando atender às necessidades históricas da população negra brasileira, mitigando os efeitos da desigualdade social e econômica existentes (Gomes, 2009 *apud* Ribeiro, 2014).

Ribeiro (2014) indica três documentos que são marcos referenciais para a construção das demandas sociais geradas por intermédio do Movimento Negro e das mulheres negras junto ao Estado brasileiro. São eles: a) Declaração da Convenção: o negro e a Constituinte (CNC), realizada pelo MNU, em Brasília, no ano de 1986, que abordou as mobilizações do Movimento Negro para a revisão constitucional (1986/88); b) Programa de superação do racismo no Brasil, de autoria da Coordenação da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada no ano de 1995, em Brasília; c) Programa

Brasil sem Racismo (PBR), elaborado em 2002 pelo Grupo de Trabalho vinculado à Coordenação da campanha eleitoral do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Estes documentos referendam a atuação do movimento negro, resultando na estruturação efetiva de políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Para promoção da igualdade nas relações étnico raciais, os conceitos de ética e justiça social são elementos-chave e significativos na construção dessas relações, uma vez que a transformação das desigualdades requer a inclusão social, a redistribuição de recursos econômicos, a descentralização do poder político, atenção as representatividades e a formação de novos valores sociais.

Conforme Nilma Lino Gomes (2019), o Movimento Negro é responsável por conquistar um lugar de existência afirmativa no Brasil, ao trazer o debate sobre o racismo para discussão na cena pública, indagando as políticas públicas e sua função na superação das desigualdades raciais. Como movimento social, o Movimento Negro se ressignificou, politizou a ideia de raça, ao buscar um trato não de inferioridade, mas politicamente emancipatório ao termo.

Ao buscar ressignificar o conceito de raça por um viés afirmativo, esse movimento social passa a indagar a história da própria população negra no Brasil, construindo novas formas de existência, novos enunciados, distintas perspectivas e instrumentos teóricos, ideológicos e políticos, almejando analisar como se dá o fenômeno do racismo no país em sua complexidade, não apenas na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das próprias vítimas do fenômeno (Gomes, 2019).

Outra possibilidade indicada por Nilma Lino Gomes (2019) no avanço da questão da diversidade étnico-racial no Brasil, é que a partir da atuação do Movimento Negro, a diversidade étnica pôde ser reinterpretada como um trunfo, um diferencial, e não como um empecilho para a construção de uma sociedade mais plural e democrática, onde todos, devem ser reconhecidos e valorizados em suas diferenças, incluídos e tratados igualmente enquanto sujeitos de direitos.

Para a autora, ao politizar o conceito de raça, o Movimento Negro desvela um contexto de relações de poder e ousa romper com as visões, negativas, distorcidas e naturalizadas sobre os negros ao longo da história no Brasil, interpretando o conceito de raça como um constructo social, se coloca em xeque o mito da democracia racial no país (Gomes, 2019).

Por fim, o capítulo encerra a exposição do panorama histórico, de como o movimento negro se constituiu como principal sujeito político, indutor das transformações

sociais ocorridas no Brasil, no tocante a busca por igualdade étnico racial e no acesso a direitos da população negra brasileira. Abordaremos agora a explanação de nossa perspectiva avaliativa e os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa.

4 CONJUNTURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL

Neste capítulo é abordada a incidência social do movimento negro, tendo o protagonismo feminino como referência na articulação política para estruturação das políticas públicas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira. Também é traçada uma síntese do contexto nacional, estadual e local, aprofundando o olhar sobre o município de Maracanaú-CE, no tocante ao desenvolvimento de ações para implementação de políticas públicas de igualdade étnico racial. A exposição contempla a fundamentação para elucidarmos nosso primeiro objetivo específico de pesquisa: avaliar a atuação do poder público municipal, suas orientações, ações e investimentos no tocante a promoção da igualdade racial.

Durante a virada dos séculos XX para XXI, observa-se a ascensão da pauta racial ganhar espaço na sociedade brasileira, sendo estruturada por intermédio do Movimento Negro uma série de políticas afirmativas, que caracterizam a Política Nacional de Igualdade Racial. Esta, por sua vez, está organizada através da articulação de diferentes instrumentos legais, mecanismos e iniciativas do Estado brasileiro contemporâneo, das quais destacaremos a seguir os principais elementos dessa estrutura.

A Constituição Federal de 1988 é o instrumento maior, base de sustentação para as outras legislações, estabelece a igualdade como um princípio fundamental, proibindo qualquer forma de discriminação. Além disso, ela reconhece a proteção dos direitos das comunidades indígenas e quilombolas (artigos 216 e 216). No artigo 3, inciso XLI, normatiza. constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Mais à frente, no Art. 5º, inciso XLI, estabelece que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (Brasil, 1988).

Matilde Ribeiro (2014), ao analisar a conjuntura de construção das políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil, mediante a influência de mediação junto ao Estado pelas mulheres negras e pelo Movimento Negro pós reabertura democrática, afirma que dois presidentes brasileiros se pronunciaram diretamente em relação a questão racial enquanto assumiram o cargo de chefes do executivo, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

Reconhece também que José Sarney, embora não tenha se referido à questão racial no discurso de posse, abriu-se ao diálogo respondendo a reivindicações e pressões sobre a questão racial a partir do processo da revisão constitucional. Para além de discursos, Matilde

Ribeiro (2014) afirma ser possível identificar nos governos dos referidos presidentes, a estruturação de políticas de igualdade racial, sob forma leis, experiências de controle social e de monitoramento das políticas, que buscaram garantir o protagonismo do Movimento Negro e organizações de mulheres negras na sua relação com o Estado (Ribeiro, 2014, p.219).

Em 1995, o movimento Negro realizou a Marcha Zumbi dos Palmares, sendo apresentado ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. O fruto das negociações, foi a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com foco na população negra, que teve como base a atuação do governo federal no estabelecimento de políticas públicas para a população negra, bem como de questões culturais já desenvolvidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), criada em 1988.

O GTI Povo Negro sistematizou um documento com 15 Grupos Temáticos, sendo: “informação sobre quesito cor; trabalho e emprego; comunicação; educação; relações, internacionais; terra; políticas de ação afirmativa; mulher negra; racismo e violência; saúde; religião; esportes; legislação; estudos e pesquisas, ciência e tecnologia; e cultura negra” (Ministério da Justiça, 1996 *apud* Ribeiro, 2014).

O referido GTI era formado por representações de vários ministérios como Saúde, Trabalho, Educação, Relações Exteriores, Esportes, Justiça, Cultura e Planejamento, além das Secretarias de Comunicação Social e de Assuntos Estratégicos. O Movimento Negro, participou como representante da sociedade civil com oito militantes, das Regiões Norte/Nordeste, do Sudeste e do Sul do Brasil (Ribeiro, 2014).

Em 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que teve como objetivo abordar os gargalos à cidadania plena, que motivam à violação sistemática dos direitos e da proteção do direito à vida e à integridade física, bem como da liberdade e da igualdade perante a lei. Em 13 de maio de 2002, foi lançado o PNHD II, sendo acrescentado o reconhecimento, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos representaram graves violações aos direitos humanos, ressaltando de que a marginalização econômica, social e política se dá de forma mais acentuada para os negros em decorrência da escravidão.

Ainda em 1996, Zumbi dos Palmares foi reconhecido como herói nacional, com o seu nome inscrito no Livro dos Heróis da Pátria e a oficialização da data de sua morte, 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra. Essa data se tornou feriado em vários estados e municípios, até ser aprovada a Lei 14.759/2023, sendo promulgada feriado nacional.

Na segunda gestão de F.H.C., houve o envolvimento do governo na realização da Conferência de Durban, que resultou na Declaração e Plano de Ação de Durban (DDPA),

indicando sobre a necessidade de serem tomadas medidas efetivas para a superação do racismo no mundo. A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, foi promovida pela Organização Nações Unidas, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

A DDPA somou-se às ações do GTI, impulsionando o desenvolvimento de ações afirmativas em algumas áreas do governo federal. Foram criados o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, com objetivo de propor políticas públicas afirmativas, o Programa Diversidade na Universidade, o Programa Gênero e Raça no Ministério do Trabalho, além de outros Ministérios como da Justiça, do Desenvolvimento Agrário e das Relações Exteriores que passaram a instituir as ações afirmativas em suas agendas. As políticas afirmativas durante a gestão F.H.C. tinham uma perspectiva transversal, envolvendo diversos órgãos governamentais na temática racial, estando sob responsabilidade da Secretaria dos Direitos Humanos (Lima, 2010, *apud* Ribeiro, 2014).

É importante destacar que o contexto de uma ascensão popular de governos no Brasil, influenciou diretamente o cenário político, propiciando o aprofundamento das demandas e surgimento de uma estrutura de legislações, de políticas e ações afirmativas. Diante deste cenário, no início do primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores (2003-2006), o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio do decreto nº 4.886/2003, instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que objetiva a redução das desigualdades raciais no país, com ênfase na população negra, mediante o reconhecimento de demandas e áreas prioritárias de atuação.

Em disposição à criação desta política, foi concebido o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR (decreto presidencial nº 6.872/2007). Trata-se de um instrumento que permite a coordenação e o monitoramento das políticas governamentais de promoção da igualdade racial, estabelecendo metas, prioridades e estratégias para a implementação das políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial (Brasil, 2021b).

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi um órgão criado também em 2003, para atender a execução da política nacional, sendo responsável por promover e coordenar políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial no país. A SEPPIR, passou ao status de ministério em 2010. Na página eletrônica da referida Secretaria é disponibilizado um documento de orientação para criação e implementação de órgãos, conselhos e planos de promoção da igualdade racial.

A conjuntura de políticas de promoção das relações étnico-raciais que veio sendo

articulada no Brasil pelo Movimento Negro desde a década de 1980, ganhou força política em 2003, norteador mudanças na nação até 2016, momento em que ocorre o golpe político institucional perpetrado por Michel Temer (2016-2018), representante dos interesses das elites conservadoras do país aliadas ao capital internacional, instalando uma coalizão retrograda e contrária ao desenvolvimento de tais políticas.

Em 2019, com ascensão de Bolsonaro ao cargo de presidente do Brasil (2019-2022), as políticas afirmativas e de promoção das relações da igualdade étnico-raciais passaram por um momento de extrema delicadeza. A conjuntura retrograda trouxe consigo retrocessos nos campos político, econômico e social. A desvalorização dos princípios democráticos, o ataque aos três poderes e o flerte com o autoritarismo do passado, reabrindo os porões da ditadura e fazendo ressurgir “o fantasma do comunismo”, dentre outras pautas de apelo e pânico moral.

Neste cenário, emergiu no país uma espécie de neofascismo à brasileira, que exerce domínio sobre a consciência de parcela da população ao controlar o campo do discurso, tanto na mídia hegemônica, quanto nos meios de comunicação eletrônica, estimulando conflitos de valores e a predominância de pautas morais. A própria validade do sistema eleitoral foi colocada em xeque e o não aceitar do resultado das eleições em 2022, levou milhares de pessoas, que se intitulavam “patriotas”, a promoverem uma tentativa de golpe de Estado em janeiro de 2023, ocorrendo a depredação das instituições que representam os três poderes de nosso sistema político democrático.

Durante a gestão Bolsonaro, houve o explícito descaso para com as questões étnico-raciais. Frente a reformas ministeriais, a SEPPIR passou a fazer parte do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sob o conservadorismo cristão da gestão de Damara Alves a igualdade racial foi uma pauta secundarizada.

A direção da Fundação Palmares, órgão de preservação da memória e história da cultura afrobrasileira, foi aparelhada e o presidente nomeado promoveu absurdas declarações e ações contrárias a promoção da igualdade étnico racial, foi inclusive proibido pela Controladoria Geral da União de exercer o cargo, por conta de práticas de assédio moral junto a funcionários do órgão.

Em 2023, após as turbulentas eleições presidenciais, Lula chega ao seu terceiro mandato, retomando o compromisso com a pauta racial que estava sendo relegada. A promoção da igualdade racial passou a ser gerida enquanto demanda do governo federal por um órgão específico, o Ministério da Igualdade Racial.

O Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), conforme seu primeiro artigo se destina a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de

oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Estabelece medidas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, dentre as disposições inclui a implementação de ações afirmativas em setores como educação e trabalho, o enfrentamento das desigualdades no acesso à saúde, dentre outras.

O Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), tem a prerrogativa de criar comissões e grupos temáticos tratando de assuntos específicos relacionados ao combate ao racismo e à erradicação das desigualdades raciais dentro da esfera federal. São componentes do CNPPIR representantes dos ministérios do governo, órgãos e fundações públicas como Fundação Cultural Palmares e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), organizações sociais do movimento negro, comunidades de terreiro, representantes da juventude negra e comunidade GLBTTQIA+, mulheres negras, comunidades quilombolas, povos indígenas, comunidades cigana, judaica e árabe (Brasil, 2018c).

4.1 O contexto local das Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

No Ceará, os rumos empreendidos pela redemocratização do país impulsionaram a organização política do Movimento Negro, que até a década de 1980, vinha se articulando através da resistência cultural em grupos de maracatu, terreiros de umbanda, na defesa e reverência de uma identidade negra, bem como por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), pastorais da igreja católica e partidos políticos de esquerda.

No ano de 1982, em Fortaleza, foi fundada a primeira entidade de representatividade política formal, o Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON), o qual teve papel indispensável na autoafirmação da identidade negra cearense, tanto na capital quanto no interior do Estado, onde as mulheres tiveram papel preponderante.

Conforme militantes do período, a organização do GRUCON, partiu de Maria Lucia Simão, que de início articulou um grupo de estudos a partir de sua família no bairro onde residia, que foi ganhando mais adeptos e participantes, até chegar à articulação com a executiva nacional do GRUCON, em São Paulo (Gentil, 2020).

Ferreira Sobrinho (2020) analisa sua trajetória como militante do GRUCON durante quinze anos, nos possibilitando um olhar sob sua perspectiva, da organização histórica do Movimento Negro no Ceará, a qual faz uma divisão em três períodos distintos. A primeira fase, num momento em que havia forte ligação com a igreja. Num segundo, no período houve o tensionamento e rompimento entre as distintas correntes que haviam no movimento, uma que

buscava um caráter laico, e outra de cunho católico, que acabou fundando sua própria entidade (Agentes de Pastoral Negros – APNs). A terceira fase, com “a entrada de novos militantes e o grupo passa a atuar na pesquisa sobre negros no Ceará, produzindo textos e fazendo trabalhos de base na Comunidade do Trilho e comunidades negras” (Sobrinho, 2020, p.48).

Segundo Ferreira Sobrinho (2020), houve um processo de amadurecimento e crítica as posturas e práticas do próprio movimento, sendo questionadas as orientações da coordenação nacional, que não era levado em consideração a realidade e as especificidades locais, o que fez o núcleo local romper com a base nacional do GRUCON, sendo criado o movimento Consciência Negra juntamente com outras/os militantes do Maranhão, que tinham ideia de fundar uma entidade negra nacional, que começasse pelo Nordeste.

À medida que o movimento cresceu culturalmente e politicamente, surgiu a necessidade de se promover a consciência do povo negro cearense, bem como de resgatar a história do negro Ceará. No entanto, era reconhecido que havia certa desinformação, estando o movimento refém das teorizações produzidas pela historiografia oficial:

que afirmava não haver condições de se construir uma história dos negros no Brasil por que Rui Barbosa, em despacho datado de 14 de dezembro de 1890 e cumprido por intermédio de circular, em 13 de maio de 1891, mandara queimar toda documentação sobre escravidão. Era este o nosso pensamento. E essa história era verdade? Em parte, sim (Sobrinho, 2020).

A história convencional aborda que os grandes proprietários de terra e escravos no Brasil não aceitaram de bom grado a Abolição (1888) e exigiam serem indenizados frente ao temor de prejuízos em suas lavouras. Como exerciam a sustentação econômica do regime imperial, voltaram-se contra o imperador e passaram a apoiar as fileiras republicanas.

Não demorou muito para que a efervescência das insatisfações da elite agrária tomasse dimensões determinantes, e em 15 de novembro de 1889, um ano e meio após a Abolição foi decretada a República, os militares apoiados pelo interesse dos grandes proprietários destituíram a autoridade do imperador. Os fazendeiros continuaram a exercer pressão sobre o governo constituído exigindo a reparação pela perda de seus escravos.

Foi daí que 1890, Rui Barbosa, então ministro da fazenda decidiu queimar todos os arquivos de compra e venda de escravos no Brasil, medida que apagou grande acervo histórico documental da escravidão no país e que visava anular o pleito indenizatório, pois sem evidências numéricas não era possível quantificar e dimensionar qualquer cálculo compensatório (Lacombe, 1988).

Em 1992, a partir do “Seminário Negra Negada”, o GRUCON-CE através de

Ferreira Sobrinho, por incentivo do Prof. Dr. Eurípedes Funes, passou a pesquisar sobre os povos negros no Ceará, predominantemente, Bantos originários da região do Congo-Angola. O pesquisador afirma que, através do Professor Eurípedes Funes, entrou em contato com autores da nova história da Escravidão e suas obras, dentre elas, “Escravos, cartórios e desburocratização: o que Rui Barbosa não queimou será destruído agora?” (1995), do historiador Robert Slenes que o ajudou a desconstruir sua visão equivocada sobre o ato de Rui Barbosa.

Conforme Ferreira Sobrinho (2020, p. 51): “O que aconteceu, na verdade, é que ele queimou as cópias dos documentos que eram enviados para a Corte, mas os originais ficavam nas províncias e são estes que estão hoje “guardados” nos Arquivos Públicos Estaduais”. Portanto, a indicativa do autor é de ser possível, caso haja um trabalho de preservação destes documentos, o resgate histórico do povo negro cearense.

A afirmação de Ferreira Sobrinho se confirma em relação a história negra da cidade de Maracanaú-CE, onde a *Rede Maloka Ancestralidades*, por influência do Prof. Hilário, levantou duas notícias-crime de fuga, de africanos escravizados nas fazendas locais, bem como dois documentos de alforria e um mapa numérico de filhos livres de mulheres escravas no Arquivo Público do Estado do Ceará.

O Movimento Negro Cearense não teve apenas o GRUCON como protagonista. Conforme Ferreira Sobrinho (2020) destaca, existiam cinco outras entidades ligadas a causa, e que respeitadas as particularidades de cada grupo, ocorreu uma atuação em forma de fórum sistematicamente atuante. Joelma Gentil do Nascimento (2020), militante e uma das coordenadoras do MNU Ceará, narra outros exemplos, como a entidade “Filhos da África”, criada em 1987 a partir dos Agentes Pastorais Negros, das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica (CEB), na comunidade Parque Santa Maria, Bairro Ancuri, em Fortaleza-CE.

Também ocorreu a organização do Grupo de Mulheres Negras de Fortaleza, surgido a partir do GRUCON, mas com a foco específico na discussão da condição da mulher negra na sociedade. Em 1995, foi fundado o MNU-Ceará resultante de um trabalho de base que visava fazer com que o MNU estivesse presente em várias capitais do país, afim de tornar-se um movimento de nível nacional (Bonfim, 2022).

Para Zelma Madeira (2020): “A política de igualdade racial no Brasil possui suas raízes nas mobilizações populares do movimento negro, e atender as demandas apresentadas significa democratizar o poder público.” (Madeira, 2020, p. 157). A autora é professora da UECE, e desde 2015, esteve à frente da Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial- CEPPIR (instaurada em 2010), atual Secretária de Promoção da Igualdade Racial do

Estado do Ceará.

A autora supracitada ressalta que é importante elucidar que existem diferentes tipos de políticas de promoção da igualdade racial e que estas ocorrem como “políticas universais”, ou, através de políticas específicas direcionadas aos grupos discriminados, caracterizando-se enquanto ações de combate ao racismo que podem ser repressivas, valorativas e as afirmativas.

Segundo Zelma:

As políticas repressivas buscam combater o ato discriminatório através da legislação criminal existente. As valorativas referem-se às ações ou políticas que reconhecem ou valorizam a pluralidade étnica e buscam desconstruir estereótipos racistas que marcam a sociedade brasileira, tendo caráter permanente e focalizado, diferente do terceiro tipo: as ações afirmativas, que são de caráter temporário e direcionado ao grupo étnico discriminado. Esta última possui o intuito de oportunizar o acesso a direitos sociais e ampliar a participação nos setores sociais em que a discriminação étnico-racial dificultou seu desenvolvimento ou os excluiu (Santos; Silveira, 2010 *apud* Madeira, 2020).

No Estado do Ceará as políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial foram estruturadas através da consonância de esforços das lutas por representatividade do movimento negro local, bem como através sincronia da luta ao contexto nacional, acompanhando a onda de implementação de instrumentos normativos e iniciativas governamentais de âmbito federal. Destacaremos a seguir, de forma sucinta, como se organiza o desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade racial no Estado do Ceará.

Conforme Zelma Madeira (2020), o Governo do Estado do Ceará criou em 2010 a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR), que veio a ser factualmente estruturada em 2011. A CEPPIR esteve até o final de 2018, vinculada ao Gabinete do Governador do estado do Ceará, quando passou a fazer parte da estrutura da Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos (SPS), até fevereiro de 2023. Desde então, com base na Lei Estadual nº 18.310/2023, a Igualdade Racial no Ceará passou a ser conduzida através de uma Secretaria Estadual específica, criada a partir da Reforma Administrativa do Estado do Ceará (Ceará, 2023).

São competências da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial:

Assessorar o Chefe do Executivo na formulação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial mediante atuação articulada com órgãos públicos municipais, estaduais e federal;
Executar políticas destinadas à promoção da igualdade racial, promovendo ações afirmativas de combate e superação do racismo;
promover políticas para a proteção e o fortalecimento dos povos de comunidades tradicionais de matriz africana e povos de terreiro, ciganos e quilombolas;
Elaborar projetos e programas que promovam a construção de uma sociedade mais justa, apresentando propostas que assegurem a igualdade de condições, a justiça social

e a valorização da diversidade étnico-racial;
Articular parcerias com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, destinado à implementação da promoção da igualdade racial e étnica, de ações afirmativas, combate e superação do racismo;
coordenar e monitorar a implementação de políticas Intersetoriais e transversais de igualdade racial, ações afirmativas, combate e superação do racismo.
Exercer outras atividades necessárias ao cumprimento de suas finalidades, nos termos do regulamento. Lei 18.310 – 17 de fevereiro de 2023 (Ceará, 2023).

Desta forma, são desenvolvidos projetos, programas e ações afirmativas específicas direcionadas à promoção da igualdade racial e combate ao racismo em diversas áreas como educação, saúde, cultura, segurança pública, emprego e renda, dentre outras. Essas ações visam reduzir as desigualdades e promover a inclusão social dos afrodescendentes e outros grupos étnico-raciais.

A Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial tem o papel de incentivar, acompanhar e avaliar a implementação das políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial nos municípios cearenses, sendo responsável pela condução do Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Ceará, busca apoiar e fortalecer ações deliberadas pelo Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, bem como realizar a integração das políticas no âmbito do governo do Estado.

O Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (COEPPIR) é um organismo colegiado criado em 2017, composto por representantes do governo e da sociedade civil organizada, “com a finalidade de acompanhar e participar na elaboração de critérios e parâmetros para a formulação e implementação de metas e prioridades para assegurar as condições de igualdade à população negra, indígena, ciganos e de outros segmentos étnicos da população cearense” (Ceará, 2017).

Aqui foi apresentado um breve panorama da organização do movimento negro e da estruturação das políticas de promoção da igualdade racial no Estado do Ceará. A seguir, este cenário terá como foco a contextualização da cidade Maracanaú-CE, através da síntese dos aspectos sociodemográficos da organização da educação, além da promoção das políticas de igualdade racial em nível municipal.

4.2 Contextualização da cidade de Maracanaú-CE

Maracanaú é um município localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Em 2022, a área do município era de 105,071 km², com uma densidade populacional de 2.231,91 habitantes/ km². Conforme dados do censo do IBGE (Brasil,

2022) a estimativa da população foi de 234.509 habitantes. Destes, 15.114 (6,44%) se autodeclarou preta, 157.320 (67,08%) se declarou parda, 3.603 (1,54%) se declarou indígena, 58.179 (24,81%) se declarou branca, e 285 (0,12%) se declarou amarela. Juntos, pretas/os e pardas/os, constituem a população negra local, 73,52% do contingente total, onde mulheres são a maioria (51,17%) e paradoxalmente são minoria se observados os números formais de emprego e renda (Ceará, 2017, 2018).

De acordo com IBGE, em 2019, a área urbanizada de Maracanaú-CE correspondia a 46,49 km². A cidade apresentava “68,8% de domicílios com esgotamento sanitário, 70,2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 8,1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio)”. Se comparado aos outros municípios cearenses, ocupa a 6^a posição entre 184 cidades.

Na saúde, a taxa média de mortalidade infantil foi de 8,2 para 1.000 nascidos vivos e as internações por diarreias são de 5,1 para cada 1.000 habitantes. Ao compararmos ao demais municípios do Ceará, ocupa a 128^a colocação de 184, e 137^a colocação de 184, respectivamente. Quando comparamos em relação aos 5570 municípios do Brasil todo, as posições são de 3428^a e 2250^a, respectivamente (Brasil, 2019).

Em relação ao trabalho e renda da população, em 2021, o salário médio mensal dos trabalhadores formais foi de 2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total foi de 28,66%. Se comparado com os outros municípios do estado, ocupava as posições 11^a de 184, em relação aos postos de trabalho, e 7^a de 184, em relação a renda. “Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 42% da população nessas condições, o que o colocava na posição 181 de 184 dentre as cidades do estado e na posição 2474 de 5570 dentre as cidades do Brasil” (Brasil, 2021).

No que diz respeito a economia, em 2021, o PIB per capita foi de R\$ 53.410,24. Quando comparado com outros municípios do estado, se apresenta na 3^a colocação de 184, entre os municípios do Ceará, bem como a 823^a colocação entre os 5570 municípios do Brasil. Em 2015, o percentual de receitas externas foi de 77,2%, colocando o Município na 167^a posição de 184 entre os municípios cearenses, e na 4046^a colocação entre 5570 município brasileiros. “Em 2017, o total de receitas realizadas foi de R\$ 724.429,98 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 657.108,1 (x1000). Isso deixa o município nas posições 2 e 2 de 184 entre os municípios do estado e na 116 e 113 de 5570 entre todos os municípios” (Brasil, 2022).

Mesmo sendo a segunda cidade com maior arrecadação de Produto Interno Bruto (PIB) no Ceará (sendo que 53,2% advém dos serviços, 33,4 %da indústria, 13,1% da

administração pública e 0,3% da agropecuária), estando atrás apenas da capital Fortaleza-CE, o cenário de contradições em Maracanaú-CE é explícito. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) local é de 0,686, considerado mediano, porém os números frios não traduzem um fato: a riqueza produzida no município não é redistribuída localmente, e isso se reflete nas condições de vida da população.

Segundo a pesquisa Atlas da Violência, produzida anualmente pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, desde 2016, Maracanaú figura entre as cidades mais letais do Brasil, em relação a taxa de mortes violentas a cada 100 mil habitantes. Em 2017, chegou a ser o município mais violento do país! Entre os anos de 2018 a 2020, a referida pesquisa indicou que a cidade continuava a figurar entre as que mais matam, ocupando o 3º lugar, ficando atrás apenas de Altamira (1º) no Pará, e Caucaia (2º) também no Ceará. Em 2022, Maracanaú ocupou a 21ª, e Caucaia a 29ª posição entre as cidades mais violentas do Brasil. Os dados refletem que a população juvenil negra e periférica como a de Maracanaú é justamente a maior implicada no fenômeno da violência urbana (Cerqueira, 2021, 2022).

Conforme o IBGE (Brasil, 2010), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade foi de 97,4%. Se comparado aos outros municípios cearenses, ocupava a 94ª posição entre 184 cidades. Em comparação com todos os municípios brasileiros, esteve na 3079ª colocação, entre 5570 cidades. No que diz respeito ao IDEB, em 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública foi 5,7, para os anos finais do ensino fundamental foi de 5,2.

Com base nos dados do Censo Escolar³ de 2022, disponibilizados na plataforma QEdu.org.br, o Ensino Fundamental da cidade de Maracanaú-CE se estruturou num parque escolar municipal de 81 escolas, 49 destas ofertaram o nível de Educação Infantil regular; 69 escolas ofertaram Ensino Fundamental regular; 23 escolas do município ofertaram EJA; 13 destas escolas municipais ofertaram Ensino Integral (onde o aluno permanece dois turnos na escola); 3 destas escolas municipais estão situadas em áreas rurais.

No tocante ao número de matrículas, ainda conforme o Censo Escolar de 2022, houve 480 matrículas em nível de creche; 4.212 matrículas em nível pré-escolar; 13.936 matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); 13.235 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); 1.024 matrículas na modalidade EJA. Dentre as matrículas realizadas em 2022, 1.598 destas pertencentes a pessoas com deficiências. O Município busca promover a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. As escolas com grande demanda de alunos com necessidades especiais costumam ter Sala de

³ O Censo Escolar é realizado anualmente sob coordenação do INEP, sendo o principal levantamento estatístico educacional do país, onde são levantados dados tanto das escolas públicas quanto privadas.

Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando não, os alunos com deficiência de escolas que não possuem a referida sala, são atendidos por escolas que possuem a estrutura e os profissionais especializados, que funcionam como “polos de apoio”, realizando o atendimento das crianças.

O número de professoras/professores municipais em sala de aula, em 2022 (Tabela 2), totalizou 956 profissionais, sendo que 530 lecionaram no Anos Iniciais e, 426 nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Qeduc, 2023).

Tabela 2 – Matrículas sob responsabilidade do poder municipal conforme Censo Escolar de 2022

Nível de Ensino	Censo Escolar 2022
	Nº de matrículas
Educação Infantil	4.692
Ensino Fundamental Anos Iniciais	13.936
Ensino Fundamental Anos Finais	13.235
EJA Ensino Fundamental	1.024
TOTAL	28.195

Fonte: Censo Escolar 2020 (Brasil, 2020).

Ainda conforme os dados do Censo Escolar de 2022, disponibilizados na plataforma Qedu.org.br, o Ensino Médio da cidade de Maracanaú-CE se estruturou num parque escolar sob responsabilidade do Governo do Estado do Ceará, com 16 escolas públicas; 9 destas ofertaram Ensino Integral. Foram realizadas 9.747 matrículas no Nível Médio, sendo 408 destas, na modalidade EJA, e 338 destas matrículas, destinadas a alunos/pessoas com deficiência. Ao todo, 474 professores lecionaram no Ensino Médio, em Maracanaú- CE, no ano letivo de 2022 (Censo Escolar- INEP, 2022 *apud* Qeduc, 2023).

No tocante ao ensino superior, na cidade existem faculdades particulares, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFET), que oferta, tanto o Nível Superior, quanto o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, do qual uma pessoa 1 (1%) em nossa pesquisa afirmou lecionar. No IFET-CE, campus Maracanaú funciona um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (NEABI).

Conforme o Censo Escolar de 2022, 241 estudantes foram matriculados no Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio (Federal), na instituição, 7 destas matrículas foram destinadas a pessoas com deficiência. O quadro docente da instituição, em 2022, foi composto por 41 docentes nesse nível de ensino (Plataforma Qedu *apud* Brasil, 2022).

A Tabela 3 a seguir compara o número de escolas e docentes por nível de ensino na cidade, com base no Censo Escolar de 2022, e o número de docentes que participaram de nossa pesquisa:

Tabela 3 – Comparação entre o número de escolas e docentes por nível de ensino na cidade, relacionados ao número proporcional de docentes que participaram da Pesquisa

Nível de Ensino	Censo Escolar 2022		Participantes da Pesquisa
	Nº de Escolas	Docentes	
Educação Infantil	49	-	-
Ensino Fundamental	69	916	86 (89,8%)
Ensino Médio	16	474	12 (2,53%)
Ens. Téc. Profissional – Federal	1	41	1 (2,43%)
Ensino Superior	-	-	5 (5,2%)

Fonte: Censo Escolar 2020 (Brasil, 2020).

Em se tratando das políticas públicas de promoção da igualdade racial em Maracanaú-CE, de como se estrutura o cenário local no que diz respeito as ações municipais em âmbito geral, em seguida, serão abordadas as ações que se relacionam a educação. Os dados da pesquisa avaliativa desta dissertação indicam que o Município apresenta enormes desafios relacionados à educação e a promoção de políticas públicas de igualdade racial.

Do ponto de vista institucional, há uma Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos (SEMDH), e vinculada a esta, uma Coordenadoria da Diversidade Sexual e Promoção da Igualdade Racial, criada em 2019. Esse órgão do poder executivo, na teoria é o responsável pela promoção de políticas públicas relacionadas ao tema na cidade. Aqui, houveram dificuldades para encontrar informações institucionais específicas acerca da atuação do referido órgão, tais como legislações, planos e estratégias de trabalho.

A Lei Municipal nº 3.135/2022, que dispõe sobre a reestruturação organizacional do poder público municipal, no seu artigo 6º, indica que o Gabinete do Prefeito é vinculado como guarda-chuva de 5 (cinco) secretarias municipais que não possuem dotação orçamentária nas contas públicas municipais, sendo elas: “ a) Secretaria de Integração de Políticas Sociais (SEPS), b) Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos (SEMDH) c) Secretaria Especial da Família (SEFA), d) Secretaria Especial de Relações Institucionais (SERI) e, e) Secretaria Especial de Parcerias e Concessões (SEPAC)” (Maracanaú, 2022).

Há questões que devem ser evidenciadas diante desta constatação: com quais finalidades são criadas secretarias e seus respectivos cargos sem dotação orçamentaria? Foi

observado que pessoas estão sendo pagas, mas como se desenvolve ações ou alguma política pública sem investimentos? É algo no mínimo estranho do ponto de vista técnico.

A pesquisa, portanto, se detém a analisar a SEMDH, a referida Secretaria (assim como as demais citadas) não aparece de forma estruturada nos Relatórios Resumidos de Ação Orçamentária (RRAO), o que impossibilita verificar com transparência os recursos destinados a mesma. No dia 30 de janeiro de 2024, formalizei, junto ao e-Sic municipal (sistema eletrônico de responsabilidade da Câmara de Vereadores de Maracanaú), a prestação de informações sobre o funcionamento da Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos (Figura 1). Foi respondido ao dia 05 de fevereiro de 2024, que: “A resposta da sua solicitação poderá ser encontrada no endereço eletrônico camaramaracanau.ce.gov.br na aba Legislativo/Leis - LOA 3.480/2023. Atenciosamente, Francisca Francineires Paulo, Ouvidora CMMc”.

Figura 1 - Acompanhamento de solicitação, Sistema e-Sic, Maracanaú

eSic - Lista de pedidos		
Informações da solicitação		
Protocolo nº: 20240130-0013		
Solicitante: WELLINGTON SOARES MESQUITA VIEIRA		
Órgão competente: CÂMARA MUNICIPAL DE MARACANAÚ		
Forma de recebimento da informação: 20240130-0013		
Resumo da solicitação: Detalhes sobre o funcionamento e o orçamento da Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos		
Detalhamento da solicitação: Venho por meio deste, solicitar que me sejam esclarecidas informações sobre orçamento, para funcionamento da Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos de Maracanaú. Sou estudante de Avaliação de Políticas Públicas da UFC e preciso das referidas informações para realização de meu trabalho de pesquisa. Desde já agradeço!		
Data	Ação	Observação
30/01/2024	MANIFESTAÇÃO REGISTRADA	
05/02/2024	RESPONDIDO	
15/02/2024	ABERTURA DE RECURSO	
26/02/2024	RESPONDIDO	
29/02/2024	ABERTURA DE RECURSO	
13/03/2024	RESPONDIDO	

Fonte: Câmara de Vereadores de Maracanaú (2024)

Com base na resposta, constatamos que o órgão não cumpriu com o dever de prestar a informação com transparência, ao dia 15 de fevereiro de 2024, foi interposta a abertura de recurso, solicitando novamente que as informações me fossem comunicadas. Também foi formalizada uma denúncia junto a Ouvidoria Municipal, tendo em vista a impossibilidade, do cidadão comum verificar no orçamento público, os recursos destinados a Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos, o que viola a Lei de Acesso à Informação. O órgão responsável por prestar contas e informar ao contribuinte, simplesmente mandou procurar a resposta em determinado documento, a “LOA 3.480/2023”, suponhamos que se o pesquisador fosse alguém

totalmente leigo no assunto, como teria acesso ao conhecimento solicitado? O princípio da transparência foi seguramente violado.

Tivemos o trabalho de novamente ir verificar a legislação recomendada, e outra vez não se pode encontrar entre os órgãos do poder municipal a Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos de Maracanaú. A imagem abaixo é um *print* da página 41, da LOA 3.480/2023 (Figura 2), que especifica os órgãos de governo municipal e suas respectivas rubricas:

Figura 2 – Despesas por Órgão PMM- LOA 2024

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARACANAÚ		LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL 2024	
DESPESA POR ÓRGÃO		AFIXADO	
		EM: 29/11/23	
		Ana Patrícia Cavalcante	
		Mat. 79320	
Valores em R\$ 1,00			
ÓRGÃO	TOTAL GERAL	%	
01 CÂMARA MUNICIPAL DE MARACANAÚ	30.691.900	2.43	
02 GABINETE DO PREFEITO	8.469.000	0.67	
03 SECRETARIA DE GOVERNO	3.061.000	0.24	
04 PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO	11.384.500	0.9	
05 SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS E PATRIMONIAIS	102.404.300	8.1	
06 SECRETARIA DE GESTÃO, ORÇAMENTO E FINANÇAS	44.030.000	3.48	
07 SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E CONTROLE URBANO	8.090.000	0.64	
08 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	430.907.045	34.07	
10 SECRETARIA DE INFRAESTRUTURA, MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO URBANO	210.998.200	16.68	
11 SEC. CIÊNCIA, TECNOL. INOV. FORM. TECNOLÓGICA	4.463.800	0.35	
12 SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	1.521.820	0.12	
14 SECRETARIA DE SAÚDE	314.018.555	24.82	
15 SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA	29.197.820	2.31	
16 SECRETARIA DO TRABALHO, EMPREGO e EMPREENDEDORISMO	21.851.000	1.73	
17 SECRETARIA DE JUVENTUDE E LAZER	4.629.400	0.37	
18 SECRETARIA DE ESPORTE	4.397.500	0.35	
19 SECRETARIA DE CULTURA E TURISMO	10.510.800	0.83	
20 SECRETARIA DE SEGURANÇA URBANA	13.227.440	1.05	
21 CONTROLADORIA GERAL DO MUNICÍPIO	2.095.600	0.17	
22 SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO	4.602.000	0.36	
23 SECRETARIA MUNICIPAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E ASSUNTOS INDÍGENAS	2.029.000	0.16	
24 SECRETARIA DO BEM-ESTAR ANIMAL	2.055.000	0.16	
99 Reserva de Contingencia	300.000	0.02	
Total	1.264.935.680	100	

Fonte: Maracanaú (2024).

Como se pode verificar, dentre os 24 órgãos que compõem o Poder Executivo Municipal, na LOA 2024, não há menção nenhuma à Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos, ou seja, é um órgão tão “especial”, que não está planejado, nem devidamente orçado, ao ponto de não aparecer nos documentos oficiais da gestão. Ou seu poder “especial” seria a invisibilidade?

Frente grande insatisfação pela ausência de respostas, foi aberto novo pedido de

recurso na ouvidoria municipal no dia 29/02/2024, reivindicando a transparência nas informações solicitadas, mais uma vez obtivemos a resposta de que a informação estaria na LOA 2024, e que poderíamos entrar em contato com a própria SEMDH para obter a resposta. Tudo indicava que não haviam recursos públicos planejados para promoção da igualdade racial, no entanto, precisávamos de uma resposta oficial, sendo protocolado um ofício em 01/03/2024, junto a SEMDH solicitando as devidas informações. Ao dia 22/03/2024, recebemos por *e-mail* a seguinte resposta:

Prezado senhor,

Cumprimentando-o cordialmente, venho esclarecer que legalmente a Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos é **órgão subordinado e integrante da estrutura administrativa do poder executivo municipal, logo não possui autonomia orçamentária, financeira, administrativa e patrimonial, o que justifica a ausência da Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos e respectiva unidade orçamentária explícita nas leis orçamentárias localizadas no portal da transparência**, mantido pela prefeitura cumprindo o princípio da legalidade.

Fato é que a lei atribui a referida secretaria, a finalidade de apoiar, assistir, articular, acompanhar, desenvolver e coordenar as políticas públicas de mulheres e direitos humanos, com ênfase na promoção da igualdade racial e população LGBTQIA+, cumprindo sua função social em parceria com a sociedade e demais instituições governamentais e não-governamentais.

Portanto, não há ações específicas na lei orçamentária municipal vinculadas a Secretaria e especificamente à coordenadoria da Diversidade Sexual e Promoção da Igualdade Racial, haja vista que depende da execução orçamentária e financeira do gabinete do prefeito.

Ressalta-se que a estrutura institucional constante na Lei Orçamentária deve obedecer à legislação que trata da estrutura da organização municipal.

Para mais esclarecimentos, a Secretaria de Gestão, Orçamento e Finanças está à disposição para prestar mais informações (SEMDH, Ofício nº 14/2024, grifo nosso).

Como indica a resposta oficial da SEMDH, o órgão não possui autonomia financeira não consta nas leis orçamentárias, não há recursos específicos, o que coloca em xeque a própria finalidade expressa pelo órgão, que afirma ser de “apoiar, assistir, articular, acompanhar, desenvolver e coordenar as políticas públicas de mulheres e direitos humanos, com ênfase na promoção da igualdade racial e população LGBTQIA”. Como se desenvolve tais ações e políticas públicas sem orçamento e recursos financeiros para tal? Há algo mais que contraditório nessa afirmativa.

A página eletrônica da prefeitura referente à divulgação das ações da pasta, menciona a competência deste braço do poder executivo: “A Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos tem como finalidade desenvolver e coordenar as políticas públicas de mulheres, de direitos humanos, cumprir a função social em parceria com a sociedade e demais instituições governamentais e não-governamentais” (Maracanaú, 2019).

O site também faz menção à secretária, gestora responsável pela condução do órgão, enaltecendo sua trajetória política, bem como apresenta 65 páginas de publicações de notícias gerais sobre ações desenvolvidas pela referida secretaria municipal, entre 03/02/2021 e 30/01/2024, destas, apenas seis postagens estão relacionadas ao trabalho da Coordenadoria da Diversidade Sexual e Promoção da Igualdade Racial no que diz respeito a ações de promoção da igualdade étnico-racial. A Tabela a seguir apresenta as referidas ações (Tabela 4):

Tabela 4 - Síntese das ações divulgadas pela Coordenadoria da Diversidade Sexual e Promoção da Igualdade Racial de Maracanaú-CE relacionadas a promoção das políticas de igualdade étnico-raciais

Data	Título	Descrição Do Conteúdo/Ação
11/12/2023	“Conselho Municipal da Igualdade Racial elege conselheiros para o biênio 2023-2025”	Trata a divulgação da eleição dos 12 membros que compõe a representação da sociedade civil no COMPIR.
05/12/2023	“SEMDH divulga edital para composição do Conselho de Igualdade Racial de Maracanaú”	Trata do lançamento do edital para eleição do COMPIR.
02/03/2023	“Seminário: Políticas de Igualdade Racial e Autonomia Financeira para Mulheres”	Trata da divulgação e abertura de inscrição de pessoas para participação no referido evento, promovido dentro da Semana da Mulher, programação que faz parte do calendário de eventos municipal.
21/03/2022	“Mesa redonda: O papel da Polícia Civil em defesa da diversidade de gênero.”	Trata da participação de membro da Coordenadoria da Diversidade Sexual e Promoção da Igualdade Racial de Maracanaú-CE, numa atividade realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, do campus IFET Maracanaú (NEABI).
21/03/2022	“Maracanaú se torna o primeiro município a cumprir os requisitos para conquista do “Selo Município Sem Racismo”	Trata da informação de inscrição do Município para concorrer ao referido prêmio do Governo do Estado do Ceará.
17/12/2021	“Maracanaú irá aderir ao Selo Município Sem Racismo”	Trata pretensão do poder público municipal em concorrer ao referido prêmio, lançado pelo Governo do Estado do Ceará em outubro de 2021.

Fonte: Prefeitura de Maracanaú (2024), adaptado pelo autor.

Como é possível observar, as políticas de promoção da igualdade étnico-raciais não acontecem de maneira efetiva e tecnicamente qualificada dentro da atuação do poder executivo na cidade. A forma como a estrutura da política municipal está montada denota descompromisso com a causa, o que consequentemente se reflete na forma de atuação, em inadvertida inoperância. Portanto, a própria política não possui uma pasta específica, é uma temática difusa

numa coordenadoria, agregada numa secretaria “especial” que não opera com recursos próprios e está agregada institucionalmente ao Gabinete do Prefeito.

Não há problema algum para compreender que, a nível de organização, por serem temáticas correlatas, a administração dessas demandas políticas de forma conjunta facilita o trabalho da máquina pública, pois os Direitos Humanos ancoram os direitos das mulheres e os direitos étnico-raciais. No entanto, é interessante destacar que em relação a promoção de políticas públicas de igualdade étnico-racial: não há efetiva consistência de atividades que configurem um projeto político de intervenção direcionado, um programa de ações estruturadas como políticas públicas efetivas, com objetivos e metas tangíveis, tecnicamente qualificado, e o mais importante, com o devido cumprimento do que está sendo proposto.

Fica evidente que o Município de Maracanaú-CE, buscou instituir o tema da promoção da igualdade racial na Coordenadoria da Diversidade Sexual, unicamente com o interesse de participar do edital de premiação direcionado aos municípios do Estado de Ceará que se destacam na promoção de políticas públicas de igualdade étnico-racial, o “Selo Município Sem Racismo”. É relevante destacar que a inscrição da cidade no referido prêmio é celebrada na notícia vinculada pela gestão municipal enquanto uma verdadeira conquista.

O prêmio “Selo Município Sem Racismo”, foi sancionado em outubro de 2021, pelo então Governador do Ceará, Camilo Santana. É gerido pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado do Ceará, e consiste num instrumento que visa institucionalizar políticas de promoção da igualdade racial em âmbito estadual.

Para concorrer ao selo, os municípios devem responder aos seguintes critérios: a) criar uma estrutura ou escolher uma secretaria para políticas públicas de promoção da igualdade racial; b) criar o Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; c) promover formação continuada para gestores e servidores sobre relações étnico raciais (Ceará, 2021).

Observa-se, portanto, que o poder público local caminhou para enquadrar-se e concorrer ao referido selo de reconhecimento estadual. Como mencionado nos critérios para se concorrer ao Selo, foi arranjado a priori uma estrutura: a Coordenadoria da Diversidade Sexual e Promoção da Igualdade Racial. Também, a Coordenadoria da Diversidade Sexual já existia no organograma da Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos desde 2019, somente a partir de 2021. Assim, frente a intenção pleiteada, é que a temática da Promoção da Igualdade Racial passou ser incluída enquanto eixo de atuação.

Em setembro de 2021, foi proposto o projeto de lei municipal (nº 282/2021) um programa de formação continuada de professores da rede pública da cidade na temática da

promoção da igualdade racial. Foi observada mais uma movimentação explícita em direção aos critérios para obtenção do Selo. No entanto, trata-se de um projeto de lei, não uma lei aprovada, há apenas a proposta, não uma política efetiva.

Em janeiro de 2022, foi sancionada a lei municipal nº 3.134/ 2022, que instituiu o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial no âmbito do município de Maracanaú. Espaço de representatividade social relevante que teria a finalidade a abrir o diálogo entre poder público e sociedade civil para organização, proposição de demandas e configuração das políticas públicas na área.

Apesar da legislação que estabeleceu sua criação em 2022, o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR, foi eleito apenas em 11/12/2023, na oportunidade, o presente pesquisador pleiteou concorrência numa das vagas, tendo sido eleito suplente, como um dos conselheiros representantes da sociedade civil, para o biênio 2023-2025.

Figura 3 – Informativo da Eleição do COMPIR



Fonte: Informativo Oficial da Prefeitura de Maracanaú (2024).

Conforme o exposto até o momento, as políticas nacionais de promoção da igualdade racial começaram ser estruturadas em 2003. No estado do Ceará, a CEPPIR passa a atuar em 2010. A capital do estado, Fortaleza, por sua vez, instituiu seu plano municipal de igualdade racial em 2012, enquanto a cidade de Maracanaú, mal caminha para que tal feito seja efetivado.

Os movimentos negros locais que foram eleitos representantes da sociedade civil no COMPIR estão a pressionar o poder público, tendo sido produzida uma proposta de plano municipal de promoção da igualdade racial, a qual almejam inserir no Plano Diretor, incluindo e aprovando o mesmo na Lei de Diretrizes Orçamentárias, durante articulações no ano 2024.

É notória a tentativa de desarticulação da sociedade civil por parte do próprio poder público local, que denota não ter interesse em abrir-se ao diálogo e a construção coletiva da demanda, o que caracteriza a forma utilitarista com o qual o COMPIR de Maracanaú foi instituído, com a finalidade única de barganha do Selo Município Sem Racismo. Em abril de 2024, os municípios cearenses de Beberibe, Brejo Santo, Crato, Horizonte e Icapuí receberam o referido Selo, desde então o COMPIR Maracanaú vem sendo enfraquecido por aqueles que deveriam ser os responsáveis pelo seu fomento, as mesmas pessoas que fizeram sua convocação, agora o sabotam: os representantes do poder público (Figura 4).

Figura 4 – Eleição dos representantes da Sociedade Civil no Conselho Municipal de Igualdade Racial



Fonte: Fotografia Digital, acervo pessoal: Wellington Soares, 2023.

Retornando ao cenário discursivo do poder público local, que apresenta o Município como pioneiro na inscrição para o edital de reconhecimento “Selo Município Sem Racismo”, não há dúvidas que o tramite legal para se concorrer ao Selo foi seguido, mas a

questão que se coloca é: há dubiedades e inconsistências no processo, que num plano teórico discursivo, apresenta a cidade como sujeito ativo na promoção de políticas públicas de igualdade étnico-racial, mas que em termos de práticas denota ambiguidade no fazer. A práxis, o compromisso lógico, a coerência entre o discurso e a prática não se efetivam na realidade.

Este cenário não é realidade exclusiva de Maracanaú-CE, o que se percebe no Ceará e no Brasil é uma ausência de ações efetivas para a promoção da igualdade racial. Segundo Zelma Madeira:

A inserção do tema racial é recente na agenda governamental brasileira, datando do início dos anos 2000. Ainda ocupa o subterrâneo da esfera governamental, pois convivemos com mecanismos de reprodução do racismo e das discriminações reveladas nas desigualdades raciais no contexto brasileiro. Esse fato guarda forte relação com a negação do racismo sob disseminação do mito da democracia racial, que acaba por naturalizar as hierarquias raciais por meio de silenciamentos e ausências em muitos governos, a insistência no universalismo – somos todos iguais – sem considerar a igualdade material (Madeira, 2020, p.160).

Desta forma, o poder público municipal representado pelo governo, termina por violar sua própria Lei Orgânica, pois no Capítulo VII, que trata da organização administrativa, logo na primeira seção, o artigo 92, menciona que “o Município, entidade autônoma e básica de Federação, será administrado com rígida e segura: I - transparência de seus atos e ações; II – moralidade; III - participação popular nas decisões; IV - descentralização administrativa” (Maracanaú, 1990).

Como verificado no que foi exposto anteriormente, contrapondo-se epistemologicamente em relação dialética entre o que é dito e o que é realizado, no tocante a “transparência dos atos e ações”, a promoção das políticas públicas de igualdade étnico-racial em Maracanaú-CE deixam a desejar em inúmeros aspectos, sobretudo em não ser possível identificar um plano de trabalho oficial que oriente de forma técnica e qualificada a atuação do poder público.

Dentro da pesquisa avaliativa, buscou-se realizar uma análise específica sobre o orçamento público destinado as políticas de promoção da igualdade racial no Município, o que não foi possível de identificar. A forma como os recursos são planejados e distribuídos falam muito sobre a postura adotada, expressam a materialidade de como as políticas são desenvolvidas, transfigurando o racismo estrutural existente (Almeida, 2019).

A “moralidade”, conjunto dos princípios morais, como a virtude, a honestidade e o bem da ação também são colocados em xeque quando se tem a intenção de se passar por um ente público comprometido com a promoção de políticas de igualdade étnico-racial, com vistas

na mera aquisição de um reconhecimento. Nada empata de que o Município possa pleitear a aquisição do Selo, mas em nossa compreensão a qualidade do que é desenvolvido a nível de políticas públicas é que deve ser primordial para traduzir-se em merecimento.

Por outro lado, há de se reconhecer que os próprios critérios definidos pelo Estado são questionáveis, já que não se dispõe meios efetivos de avaliação dos trabalhos que são desenvolvidos a nível municipal. O Conselho de Igualdade Racial na esfera municipal, em tese deveria ser essa instância reguladora, na prática, os conselhos de direito acabam cooptados e relegam sua instância fiscalizadora, terminam por legitimar a atuação do poder executivo. Quando não ocorre essa prerrogativa, os espaços de monitoramento social são desarticulados, a despeito do COMPIR Maracanaú.

A seguir será discorrido, especificamente, sobre o cenário de promoção da igualdade racial em âmbito escolar, na cidade de Maracanaú-CE.

No ano de 2023, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) completou 20 anos de sua implementação. Para avaliar o impacto da referida legislação, o Gelédes Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, realizaram uma pesquisa com amostra 21% de todos os municípios do Brasil, e revelou que sete em cada dez secretarias municipais de educação descumprem parcial ou totalmente a lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Dos mais de dez mil órgãos pesquisados, apenas 29% possuem programas educacionais estruturados, enquanto 71% não desenvolvem nenhuma ação ou projeto (Benedito; Carneiro; Portela, 2023).

Atualmente, Maracanaú-CE figura entre uma dessas secretarias municipais onde não há nenhuma ação ou programa estruturado oficialmente. Entre 2010 e 2020, acontecia um festival anual na temática, o *Afro-Artes*, porém, o festival não acontece mais. O projeto se caracterizou por ser uma iniciativa de técnicos da SME, e não uma política ou programa educacional efetivo do poder público. Frente ao remanejamento dos profissionais que estavam à frente do *Afro-Artes* do setor de formação docente, o mesmo deixou de acontecer.

Neste cenário, a promoção da igualdade racial através das escolas públicas sofreu um revés no desenvolvimento. Com base na Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o sistema municipal de educação organizava o *Festival Afro-Artes*, que teve sua primeira edição em 2010, e sua última realização em 2020. Por conseguinte, com pandemia de COVID-19 ocorrida no ano de 2020, bem como diante de mudanças na gestão da SME, o festival não foi mais retomado.

O *Festival Afro-Artes* costumava ser organizado anualmente em novembro, em virtude da celebração do mês da consciência negra. As escolas eram estimuladas por meio da atuação de professoras/professores a desenvolverem trabalhos temáticos em sala de aula, bem como momentos de culminâncias e apresentações na comunidade escolar. Os trabalhos

desenvolvidos nas escolas, por sua vez eram selecionados por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, para comporem uma programação oficial, culminância do festival que acontecia no teatro da cidade.

Por vezes, os grupos finalistas também foram convidados pela SME, a se apresentarem em programações ou eventos promovidos pela gestão da cidade, ao exemplo de uma experiência que o presente pesquisador teve em 2016, na oportunidade atuava como gestor numa escola pública local, e o grupo de reisado organizado na escola foi convidado a participar tanto da final do Festival, quanto da programação de Natal na Praça da Matriz, local de referência no centro da cidade.

Outros grupos e experiências escolares chegaram a ser apresentados enquanto o trabalho realizado pelas escolas do município, trazendo prêmios e reconhecimentos da iniciativa municipal sobre o combate ao racismo. Em 2010, os trabalhos desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental da cidade foram reconhecidos no “V Prêmio Educar pela Igualdade Racial” do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT). E em 2014, pelo Prêmio Nacional em Direitos Humanos pelo trabalho de inclusão e diversidade cultural nas escolas através do Ministério da Educação- MEC (Maracanaú, 2019, p. 7).

A trajetória do *Festival Afro-Artes* está documentada em dois números (2 e 17) da Revista “Educação e Reflexão”, meio de comunicação oficial da SME, onde são divulgados os trabalhos e orientações da gestão educacional do município, sendo também uma fonte de publicação de artigos para professores que atuam na rede municipal.

Conforme a SME, o *Festival Afro-Artes* era um eixo do Programa de Formação Continuada que foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação junto aos profissionais que atuam na rede: “com o objetivo de subsidiar os(as) professores(as) e gestores(as) pedagógicos(as) no desenvolvimento de metodologias acerca da temática das relações étnico-raciais” (Maracanaú, 2019).

Esses subsídios se deram apenas no campo da condução teórica, das formações que ocorriam pontualmente em novembro, durante o período em que o festival existiu, e acontecia por iniciativa dos técnicos da SME que criaram o projeto. No campo prático, as escolas e seus atores, eram os responsáveis diretos pela execução dos trabalhos na base, assumindo inclusive a responsabilidade financeira sobre os custos materiais para o desenvolvimento das ações e projetos, que aconteciam pela livre iniciativa e autonomia da comunidade escolar.

Essa afirmativa é confirmada pelas informações disponíveis tanto no conteúdo de nosso questionário, como na entrevista com uma das participantes destes projetos escolares premiados, ao qual abordarei mais adiante, como também se olharmos o portal da transparência

municipal, onde não consta nada de específico relacionado ao tema da promoção da igualdade racial ou combate ao racismo, nem nos recursos da Educação, nem de outras secretarias, sendo encontrado apenas eventuais ações ou programas relacionados diretamente ao Povo Indígena Pitaguary.

Na consulta do orçamento público destinado a promoção da igualdade racial no município de Maracanaú-CE, tive por intuito caminhar em direção aos objetivos específicos de pesquisa: analisar a atuação do poder público, suas orientações, ações e investimentos no tocante a promoção igualdade racial, bem como examinar o processo de formação docente na perspectiva da promoção da igualdade étnico racial. Encontramos durante a pesquisa muitas inconsistências pelo caminho.

Em novembro de 2004, foi lançado pela Controladoria Geral da União (CGU) o Portal da Transparência do Governo Federal. No decorrer da década, essa premissa da transparência foi sendo aprimorada e estendida as demais esferas de governo. Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.527/2011 (Brasil, 2011), conhecida como LAI (Lei do Acesso à Informação), que tem como objetivo fomentar uma cultura de transparência e controle social na administração e gestão da coisa pública.

A referida legislação regulamenta os procedimentos para o acesso à informação, princípio constitucional (C.F 1988) que orienta órgãos públicos a “considerar a publicidade como regra e o sigilo como exceção”. Logarezzi (2016) afirma que frente LAI, o poder público: “passa a ter o dever de divulgar informações de forma simples e compreensível, inclusive através de sites, e também de disponibilizar plataformas online para que o cidadão possa realizar pedidos de informação” (Logarezzi, 2016).

Portanto, é uma obrigação governamental prestar contas ao contribuinte, de como os recursos públicos estão sendo aplicados. As informações disponíveis no Portal da Transparência do Município de Maracanaú-CE, datam do ano de 2006 até o presente momento. Nossa pesquisa compreende dos anos de 2006 até 2023, período em que estivemos realizando nossa análise. De início, procuramos por alguma despesa específica dentro das ações e programas executados na área da educação, que estivessem vinculadas aos termos promoção da igualdade racial, combate ao racismo, Festival Afro-Artes, e afins, o que não foi possível identificar.

De maneira geral, foi identificado o demonstrativo de execução das despesas em relação a função, referentes ao desenvolvimento da política de “Educação” (cód. 12), e vinculadas a esta, a subfunção “Formação de Recursos Humanos” (cód. 128) nos Relatório Resumido de Ações Orçamentárias (RRAOs). A tabela a seguir especifica o ano fiscal, a função

e a subfunção da despesa, a previsão orçamentária para cada ano, a execução em valor monetário e em percentual de comparação com o valor de previsão inicial, de cada ano fiscal:

Tabela 5 – Análise histórica da aplicação dos recursos públicos destinados a formação de professores em Maracanaú-CE, 2006-2023.

Dados dos Relatórios Resumidos de Ações Orçamentárias						
Ano Fiscal	Cód. Função	Sub-função	Saldo Inicial	Saldo Atual	Execução em R\$	Execução em %
2006			R\$ 227.000,00	R\$ 84.750,00	R\$ 80.686,00	36%
2007			R\$ 30.000,00	R\$ 8.200,00	R\$ 8.055,00	27%
2008		128 –	R\$ 33.000,00	R\$ 7.300,00	R\$ 5.000,00	15%
2009		Formação	R\$ 682.000,00	R\$ 130.000,00	R\$ 105.159,00	15%
2010		de	R\$ 550.000,00	R\$ 312.000,00	R\$ 296.198,00	54%
2011		Recursos	R\$ 560.000,00	R\$ 975.750,00	R\$ 974.272,40	174%
2012	12-	Humanos	R\$ 160.000,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	0%
2013	Educação		R\$ 1.080.000,00	R\$ 815.300,00	R\$ 815.261,98	75%
2014			R\$ 40.000,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	0%
2015			R\$ 40.000,00	R\$ 40.000,00	R\$ 0,00	0%
2016			R\$ 40.000,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	0%
2017		FU/12-	R\$ 16.231.000,00	R\$ 18.550.063,40	R\$ 18.538.441,99	114%*
2018		Demais	R\$ 60.000,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	0%*
2019		Sub-	R\$ 50.000,00	R\$ 19.234.452,94	R\$ 19.178.307,82	38%
2020		funções	R\$ 20.000,00	R\$ 20.000,00	R\$ 0,00	0%
2021			R\$ 20.000,00	R\$ 20.000,00	R\$ 0,00	0%
2022			R\$ 20.000,00	R\$ 20.000,00	R\$ 0,00	0%
2023			R\$ 20.000,00	R\$ 20.000,00	R\$ 0,00	0%

Fonte: Portal da Transparência Maracanaú, elaborado pelo autor.

Os dados sobre a execução de Formação de Recursos Humanos em Educação estão disponíveis no portal da transparência do município apenas durante o período de 2006 a 2016. Com exceção dos anos de 2010 e 2011, a execução do referido período (2006 a 2016), não ultrapassou 36% da dotação prevista. Observa-se, que a cada ano fiscal é planejado um saldo inicial e, em seguida, esse saldo é atualizado. Na maioria dos casos o recurso foi reduzido, com exceção dos anos de 2011 (174%) e 2017 (114%), observamos um aumento acima do planejado. Essa atualização do saldo que implica na perda de receitas, significa que o recurso que estava planejado inicialmente foi remanejado para outras ações.

É importante ressaltar que o percentual de aplicação tem como base o saldo inicial planejado, pois se consideramos como referência o saldo atual (depois de remanejado) somos induzidos a compreender que o recurso teria sido aplicado em quase sua totalidade. Por exemplo, analisando o ano fiscal de 2006, o saldo inicial previsto era de R\$ 227.000,00 (duzentos e vinte

sete mil reais). Este saldo inicial foi atualizado para R\$ 84.750,00 (oitenta e quatro mil, setecentos e cinquenta reais), ou seja, uma redução de R\$ 142.250,00 (cento e quarenta e dois mil, duzentos e cinquenta reais), em torno de 31, 3%. Considerando o saldo atualizado pela execução, tendo sido executado o valor de R\$ 80.686,00 (oitenta mil, seiscentos e oitenta e seis reais), somos levados a pensar que 95,2% dos recursos teriam sido aplicados, incorrendo ao erro. Observa-se que é recorrente a prática do remanejamento dos valores direcionados à formação de Recursos Humanos na Educação para outras ações não especificadas.

A partir de 2017, foi identificado o não cumprimento do princípio de transparência das contas públicas nos dados investigados, a subfunção “128- Formação de Recursos Humanos” deixa de figurar entre as despesas da Secretaria de Educação, e passa a aparecer uma outra subfunção de nome “FU-12 Demais Subfunções”. Essa alteração na descrição dos gastos públicos, não especifica quais subfunções são estas, nos deixando impossibilitados de realizar o monitoramento da execução orçamentária.

Dois caminhos com distintas possibilidades se abrem. A priori, ou a subfunção “128- Formação de Recursos Humanos” na área da Educação deixou de ser encarada como uma despesa pública de significativa relevância pelo poder público municipal, por isso fora excluída da aplicação de recursos financeiros. Ou por outro lado, está presumidamente inserida na subfunção “FU-12 Demais Subfunções”, o que também denota redução do grau de importância a formação docente, pois aparenta que os recursos para formação docente estão vinculados a outros gastos não especificados, que são denominados “demais subfunções”. As receitas previstas não estão planejadas exclusivamente para tal finalidade, mas sim, de várias outras que não se pode saber quais são.

Vale ressaltar que, nos últimos 4 anos (2019 a 2023), não houve execução na subfunção "FU-12 Demais subfunções", isso representa a menor destinação orçamentária dos últimos 17 anos! Ou seja, nem mesmo os escassos recursos planejados, que foram sendo reduzidos ao longo dos anos, estão sendo executados. Há drástica redução dos recursos inicialmente destinados a formação docente, que superavam a casa dos duzentos mil reais no primeiro ano da amostra (2006, R\$227.000,00), e que terminam nos últimos quatro anos da análise (2019 a 2023), com um valor de apenas R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), e ainda assim não executados!

Em conversa com o presidente do Sindicato dos professores (SUPREMA), no momento em que pedimos auxílio para divulgação de nossa pesquisa, o presente pesquisador não pode conter-se diante da análise das contas públicas sobre a formação de professoras/professores na cidade. Os dados foram socializados com o dirigente sindical, e

conforme o mesmo, o sindicato tinha ciência da gravidade da situação, e por sua vez, conforme o dirigente, o Secretário Executivo de Educação, alega que isso se dá porque a prefeitura opta por utilizar seu próprio quadro técnico, sendo as formações realizadas pelos profissionais que atuam como técnicos da SME.

Essa mesma justificativa é utilizada como resultado no documento de Acompanhamento do PME (2012-2021), na estratégia, “2.5 - Fortalecer a formação continuada de profissionais do magistério em exercício na educação infantil”, que tem como indicador de resultado o enunciado:

A Secretaria de Educação conta com uma equipe de desenvolvimento curricular, composta por técnicos especialistas em todos os componentes curriculares que garantem formação continuada mensal aos professores da educação infantil aos anos finais. Além disso, há parcerias com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) – Eixo Educação Infantil, editoras e participação no Fórum de Educação Infantil do Ceará FEIC (Maracanaú, 2023, p.2, grifo nosso).

Ou seja, há um entendimento que está havendo “economia” do ponto de vista administrativo e executivo, mas os recursos não são operacionalizados conforme o planejamento da gestão municipal orientados pela LDO e LOA. É certo que numa administração os recursos podem ser remanejados, realocados e redistribuídos, mas se o recurso não é destinado ao que fora planejado, há perguntas que não conseguimos responder, como, para onde estão sendo destinados os recursos se eles não estão sendo aplicados? Com quais objetivos esse recurso é feito e reserva ou ficaria “parado”? E a quem favorece tais formas de fazer? Aos interesses de professoras/professores e sua formação para promoção da igualdade étnico racial na escola, certamente que não.

Como evidenciado no campo das políticas públicas, a promoção da igualdade racial na cidade de Maracanaú-CE se encontra num cenário recrudescido. Não há investimentos, nem a atenção da gestão municipal a questão. Por outro lado, o cenário de dificuldades contrasta com o amplo potencial que existe na cidade, que parte sobretudo da atuação de sujeitos e grupos sociais que trabalham a temática da igualdade racial no município.

Há de ressaltar que a iniciativa do projeto *Festival Afro-Artes*, durante seu período de existência (2010-2019), mesmo não sendo um programa ou política efetiva, com recursos e o apoio necessário, proporcionava o estímulo ao estudo da temática racial, ainda que de maneira pontual. A partir desse estímulo, algumas escolas e professoras/professores permaneceram com suas ações nas comunidades escolares, em alguns casos, incorporaram práticas e a abordagem da temática étnico-racial em seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). Dentre estas, a Escola

Construindo o Saber Maria Isis Menezes Andrade⁴, onde o trabalho da Professora Elonalva Silva Costa, através de alguns excelentes projetos como “Saias que Contam” e “Crespos e Cacheados”, renderam reconhecimento e premiações ao Município.

O projeto “Saias que Contam” trata-se de um grupo permanente de trabalho com alunas da escola que desenvolvem a cultura griô, contando histórias, mitos e lendas africanas e afro-brasileiras através da indumentária lúdica de suas saias. Já o projeto “Crespos e Cacheados”, também é um trabalho contínuo, desenvolvido junto as alunas que aborda a defesa da identidade, beleza e estética negra, trabalhando as questões de gênero, autoestima e a autoaceitação de meninas negras.

O reconhecimento dessas iniciativas é mais que merecedor, o que nos aponta para o fato de que o estímulo à educação antirracista tem um potencial significativo para a transformação. Mais à frente, quando apresentaremos os dados qualitativos coletados em nossa pesquisa, abordaremos uma entrevista realizada junto a uma aluna, hoje professora participante desses projetos.

Fora do âmbito escolar, também estão sendo desenvolvidas experiências de educação popular bastante significativas, ao exemplo da *Rede Maloka Ancestralidades*⁵, surgida em 2020, em meio ao período pandêmico, frente a necessidade de organização de distintos atores/atrizes sociais que perceberam a ausência de políticas públicas específicas para o povo negro na cidade.

O coletivo informal articula diferentes protagonistas locais, fomentando a luta e a mobilização entorno das questões étnico-raciais em Maracanaú-CE. Fazem parte mulheres e homens, artesãs, artistas, produtores culturais, professores e estudantes, indígenas, povos de terreiro, municípios e pessoas de outras cidades da região metropolitana.

Vivências de pesquisas de campo, pesquisas documentais e bibliográficas realizadas no eixo *Sankofa* da *Rede Maloka* tem levantado e produzido informações relevantes sobre a história e influência sociocultural de povos africanos e afrodescendentes na cidade de Maracanaú. Esta iniciativa desbrava caminhos ainda não explorados da história local, onde no geral, os livros didáticos e fontes escritas trabalhadas nas escolas costumam considerar a gênese do município a partir da emancipação de Maranguape em 1983.

Essa narrativa histórica hegemônica que costuma considerar apenas o processo

⁴ A EMEF Construindo o Saber Maria Isis Menezes Andrade, se localiza no endereço R. Antônia Araujo Ferreira, s/n - Jereissati I, Maracanaú - CE, 61900-415. Pode ser acessada via a redes sociais: <https://www.facebook.com/escolaconstruindoosaber.saber/>; <https://www.instagram.com/emeiefconstruindoosaber/>

⁵ A Rede Maloka funciona no endereço Rua do Campo, nº 260, Piratininga, Maracanaú-CE, poder ser contactada através da rede social instagram: @quintaldamaloka.

emancipatório, é parte de um processo de dominação simbólica instituído pelas oligarquias políticas locais, que buscam enaltecer as suas próprias trajetórias e feitos. O eixo *Sankofa* da *Rede Maloka*, se constitui como alternativa a essa perspectiva histórica hegemônica, que oculta a contribuição africana e afrobrasileira no fazer da cidade. Se parte da premissa que limitar a história local ao processo emancipatório é limitar-se a apenas quatro décadas de uma trama secular, é continuar relegando a significativa contribuição dos povos negros, que junto aos indígenas foram força de trabalho no processo de colonização da região.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AS PROFESSORAS/PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MARACANAÚ-CE

A presente seção trata apresentação e análise dos dados coletado em na dissertação, tendo como intuito contemplar a execução de nossos objetivos específicos, de analisar o trabalho educativo inerente a promoção da igualdade racial nas escolas públicas locais com base na perspectiva docente; e examinar como ocorre o processo de formação das professoras/professores locais orientados à promoção da igualdade étnico-racial.

É composto por três eixos, onde o primeiro, da questão 1 a 5, aborda informações sobre o perfil dos docentes entrevistados. O segundo, das questões 6 a 21, se refere ao trabalho de combate ao racismo por meio da Lei nº 10.639/2003. E o terceiro, questão 22, identifica conforme a opinião docente as principais dificuldades para a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 nas escolas públicas municipais de Maracanaú-CE.

A coleta dos dados foi realizada durante o mês de novembro de 2023, com a intenção de aproveitar a ampla visibilidade que o tema estudado recebe durante este período do ano. O formulário eletrônico e o vídeo apresentando a pesquisa foi enviado por telefone, através de aplicativo de comunicação, 96 (noventa e seis) participantes responderam ao questionário, sendo coletadas as informações a seguir:

5.1 Perfil dos docentes entrevistados

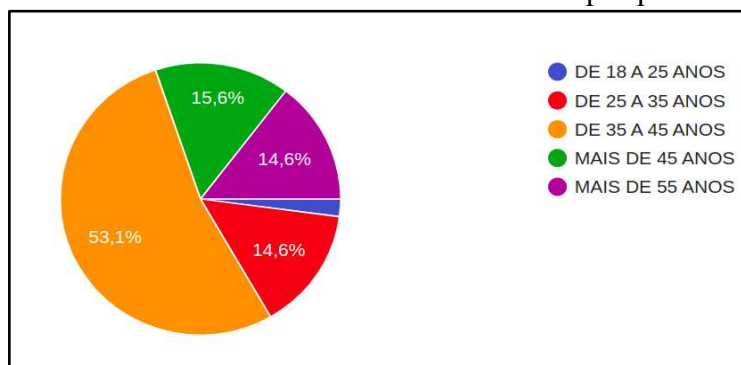
1) A faixa etária dos docentes pesquisados: 2 pessoas (2,1%) estão na faixa etária entre 18 e 25 anos de idade; 14 pessoas (14,6%) estão entre 25 e 35 anos de idade; 51 pessoas (53,1%) estão entre 35 e 45 anos; e 15 pessoas (15,6%) entre 45 e 55 anos; e 14 pessoas (14,6%) acima de 55 anos.

Na análise dos dados sobre a faixa etária das/dos docentes entrevistados, observa-se que a maior parte dos interessados na temática da promoção da igualdade racial está na faixa etária entre 35 e 45 anos de idade. Sendo as professoras/professores mais jovens, na faixa entre 18 e 25 anos, os que menos tiveram participação.

Esta parcela de participantes da amostra (docentes 35 e 45 anos), nasceram entre 1979 e 1989, crescendo em meio a efervescência das transformações sociais que ocorreram no Brasil, pós reabertura democrática, havia todo um viver organizativo para o exercer da democracia, bem como o incentivo à construção da participação social, daí o caráter militante

nitidamente presente no discurso e fazer educativo desse segmento analisado (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Faixas etárias entre os docentes pesquisados



Fonte: elaborado pelo autor via formulário Google

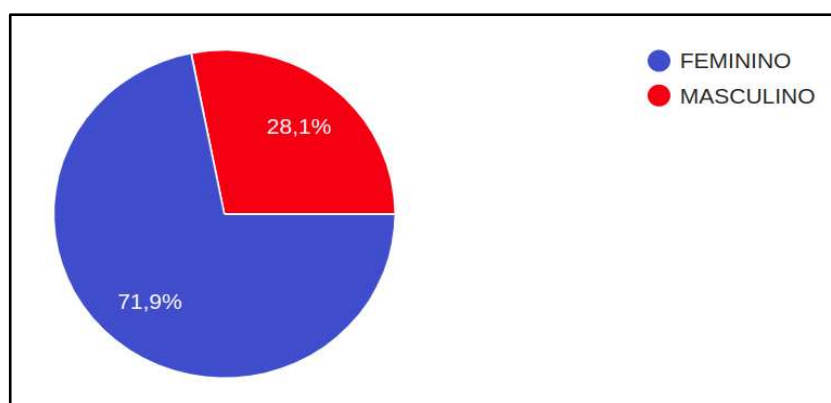
Diante dos dados apresentados, é possível perceber esse indicativo mais à frente, na última pergunta de nossa pesquisa, foi solicitado aos participantes que discorressem sobre os principais problemas e possíveis soluções para o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na escola pública local. Esse mesmo segmento (entre 35 e 45 anos) compõe o grupo de professores que demonstraram ter maior propriedade e conhecimento sobre o tema, expressando respostas mais elaboradas e concisas.

O baixo interesse das professoras/professores mais jovens denota o quanto se faz necessário investir no desenvolvimento formativo sobre o tema, sendo esta, uma lacuna que perpassa a própria formação docente na academia, que é alargada frente a falta de formação continuada e específica do profissional docente, tema que será aprofundado em questões mais adiante.

2) No tocante ao gênero dos entrevistados: 69 pessoas (71,9%) declararam ser do gênero feminino e 27 (28,1%) pessoas declararam o gênero masculino (Gráfico 2).

Os dados indicam que as mulheres são maioria no desenvolvimento dos trabalhos de promoção da igualdade racial nas escolas de Maracanaú-CE. Este é um fator que merece ser ressaltado, pois historicamente as mulheres sempre foram vanguarda e referência na organização das lutas por igualdade, tanto nas questões étnico-raciais junto ao Movimento Negro, quanto nas lutas por igualdade dos direitos das mulheres (Ribeiro, 2014). A própria análise social sobre o tema raça/etnia, não pode ser desvinculada das questões de gênero e classe (Gonzalez, 1984).

Gráfico 2 – Gênero dos docentes entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Lélia Gonzalez foi pioneira ao propor uma postura teórica que interrelaciona os marcadores sociais de raça, classe e gênero, o que posteriormente foi denominado como interseccionalidades, termo que busca definir essa articulação teórica, e que irá influenciar fortemente a análise social sobre a posição da mulher negra na sociedade brasileira, bem como ser base referencial para os feminismos negros pelo mundo.

Como num prisma triangular: raça, classe e gênero são faces interseccionadas de um mesmo conteúdo/problema, e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a transformação social, pelo princípio da igualdade, não pode estar alheio a esta realidade.

3) Dentro do espectro de formação, os cursos de graduação apresentados pelos participantes foram: Pedagogia, 68 pessoas (70,8%); Letras, 11 pessoas (11,5%); Geografia, 5 pessoas (5,2%); História, 4 pessoas (4,2%); Filosofia, 3 pessoas (3,1%); Química, 2 pessoas (2,1%); matemática, 2 pessoas (2,1%) e Educação Física, com 1 pessoa (1%). Dentre o grupo entrevistado, 4 pessoas (3,8%) declararam ter mais de uma graduação (Tabela 6).

Tabela 6 – Cursos de Graduação dos docentes pesquisados

Cursos de Graduação dos participantes	Quantidade
Pedagogia	68 pessoas (70,8%)
Letras	11 pessoas (11,5%)
Geografia	5 pessoas (5,2%)
História	4 pessoas (4,2%)
Filosofia	3 pessoas (3,1%)
Química	2 pessoas (2,1%)
Matemática	2 pessoas (2,1%)
Educação Física	1 pessoa (1%).

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados indicam que a grande maioria das professoras/professores entrevistados, tem suas áreas de formação relacionadas as Ciências Humanas. Apenas 4 docentes (5, 04%) afirmaram possuir formação fora desta seara, sendo estas em Matemática e Química, ambas, com duas pessoas cada. Dentre o grupo entrevistado, 4 pessoas (3,8%) declararam ter mais de uma graduação.

No tocante aos níveis de formação dos participantes da amostra (Tabela 7):

Tabela 7 – Nível de formação dos participantes

Nível de Formação dos participantes	Quantidade
Apenas graduação	8 professores (8,3%)
Estão cursando especialização	10 pessoas (10,4%)
Especialização	73 pessoas (76%)
Mestrado	11 pessoas (11,5%)
Doutorado	---

Fonte: Elaborada pelo autor.

A questão em si, trata da formação básica e dos níveis de ensino pós-graduação apresentados pelos participantes da amostra, indicando que a maioria dos docentes possui como maior nível de formação, a especialização, não sendo estas necessariamente na temática da promoção da igualdade racial.

Nota-se que a maior parte dos professores da amostra são formados em Pedagogia (70,8%), com base neste indicativo, busquei pesquisar sobre a grade curricular dos cursos de Pedagogia das duas principais universidades públicas cearenses, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). A ideia central foi identificar como se estrutura o currículo de formação dos cursos que formam os estudantes que se tornarão profissionais docentes, a partir destes centros de formação acadêmica, atentando para as disciplinas que estão relacionadas ao Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, bem como a promoção das relações étnico raciais, conforme a Lei nº 10.639/2003.

No Curso de Pedagogia da UFC, grau de licenciatura plena, que tem a duração mínima de 3.256 h/aulas, sendo 512 h/aulas, o mínimo da carga horária de disciplinas optativas, não encontramos nenhuma disciplina de caráter obrigatório relacionada ao tema de estudo. No entanto, há um leque de 10 (dez) disciplinas optativas, todas de 4 créditos e carga horária de 64 h/aulas cada, que estão alinhadas a perspectiva de formação para as relações étnico raciais. A tabela a seguir especifica as referidas disciplinas (Tabela 8):

Tabela 8 – Disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia UFC alinhadas a formação para as Relações Étnico Raciais

Disciplina	Peso no Currículo		Caráter
	Carga horária	Créditos	
Identidade, diferença e diversidade	64 h/aula	04	Optativo
Práticas lúdicas, Identidade cultural e Educação	64 h/aula	04	Optativo
História dos Afrodescendentes no Brasil	64 h/aula	04	Optativo
Cosmovisão Africana e Cultura Afrodescendente no Brasil	64 h/aula	04	Optativo
Educação Indígena	64 h/aula	04	Optativo
Formação Intercultural	64 h/aula	04	Optativo
Ensino e História dos Povos Indígenas no Brasil	64 h/aula	04	Optativo
Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação da Criança	64 h/aula	04	Optativo
Relações Étnico Raciais na Educação Infantil	64 h/aula	04	Optativo
Relações Étnico Raciais e Africanidades	64 h/aula	04	Optativo

Fonte: UFC, Curso de Pedagogia, adaptado pelo autor.

Já no Curso de Pedagogia da UECE, grau de licenciatura, modalidade presencial, com 3.264 h/aulas, o que corresponde a 192 créditos, pude encontrar apenas 01 (uma) disciplina de caráter obrigatório, de 4 créditos, que é ofertada no segundo semestre, com 68 h/aulas, de nome “Ensino de História e Cultura Afrodescendente e Indígena”, que visa trabalhar a promoção da igualdade étnico-racial com base na lei Nº 10,639/2003.

Tabela 9 – Disciplina da grade curricular do Curso de Pedagogia UECE alinhada a formação para as Relações Étnico Raciais

Disciplina	Peso no Currículo		Caráter
	Carga horária	Créditos	
Ensino de História e Cultura Afrodescendente e Indígena	68 h/aula	04	Obrigatório

Fonte: UECE, Curso de Pedagogia, adaptado pelo autor.

Analisando a grade curricular dos cursos de pedagogia dos dois maiores centros de referência na formação de professores do Estado do Ceará, observamos nítidas lacunas na própria formação acadêmica do profissional docente. Se na UFC, por um lado, há uma maior diversidade de disciplinas ofertadas, todas estas são caracterizadas como optativas, cabendo aos estudantes decidirem sobre estudar, ou não, o tema em sua formação acadêmica. Por outro, na UECE, existe a oferta de apenas uma disciplina obrigatória relacionada ao tema, deixando um vácuo quando se trata de disciplinas optativas para o aprofundamento dos estudos.

A Lei 10.639/2003, que alterou o artigo 26 da LDB, trata especificamente da oferta

de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, a ser ofertado nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio. No entanto, pressupõe-se que, para tal, se faz necessário investir na formação das professoras/professores, profissionais que de forma direta atuarão na construção de novas práticas sociais a partir da sala de aula.

O documento “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” (MEC, 2006) reconhece a grande diversidade de cursos que formam professores, nas mais variadas áreas, e traz como orientações aos cursos de licenciatura que:

A Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada nos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciatura em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e correlacionadas, assim como Curso normal superior), tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns a todos eles, quanto nas áreas específicas, possibilitando o aprofundamento na temática voltadas especificidade de cada área do conhecimento (Brasil, 2006).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC, 2009), faz referência ao Parecer CNE/CP 03/2004, determinando que as instituições de educação superior devem elaborar em seus fazeres uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, traz como principais ações para a Educação Superior:

a) Adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior; b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a este nível de ensino; **c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Étnico-raciais;** d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Étnico-raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura; e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações étnico-raciais para todos os cursos de graduação; f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (Brasil, 2009, grifo nosso).

Na citação anterior, foram destacadas as duas principais ações das IES relacionadas a formação profissional docente, porém, os documentos de referência fazem menção ao importante papel das IES para o amplo desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade racial no âmbito do ensino superior. Há de se ressaltar que a universidade é um espaço social plural, cheio de contradições e historicamente elitizado, sendo um modo de diferenciação

classista entre os segmentos que compõe a sociedade brasileira.

Os avanços sociais pela democratização do ensino superior em nosso país são fonte de esforços de diversas frentes de defesa política, dentre estas, as bandeiras do próprio movimento negro que configuraram as políticas afirmativas. A implementação dessas pautas dentro da esfera universitária se constitui um desafio que requer esforços de múltiplos atores/atrizes, sendo evidente que apenas as leis e o documentos normativos, ainda que orientem as práticas, não darão conta de sua execução, sendo necessário compromisso e interesse político institucional, investimentos financeiros, dentre outros.

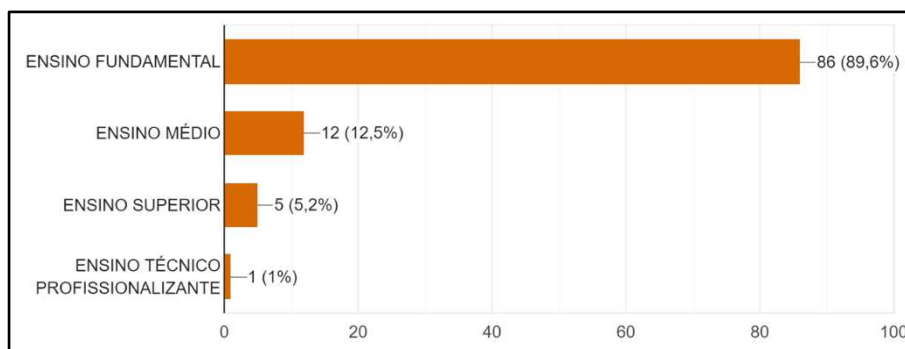
As políticas afirmativas têm recebido ataques em diferentes espaços sociais, sobretudo no que diz respeito as “políticas de cota”, que visam ingresso na universidade e cargos públicos de pessoas que se auto reconhecessem enquanto pretas e pardas. No geral, as IES têm constituído bancas de heteroindetificação para candidatos que concorrem as essas vagas, temos acompanhado na imprensa inúmeros casos em que candidatas/candidatos autodeclarados “pardos” são desclassificados pela banca avaliadora, tendo de recorrer à justiça para assegurar o ingresso na universidade.

Por sua vez, isto tem dado margem para que correntes contrárias alimentem a crítica, no sentido de buscar extinguir as políticas de cota, ao invés de aprimorá-las. Há quem defenda que a subjetividade apresentada no critério de autoidentificação de cor/raça impossibilita a avaliação precisa, devendo o critério ser substituído apenas pelo nível socioeconômico.

As mudanças sociais no tocante à promoção da igualdade étnico raciais, ainda que leves, retiram daqueles que são privilegiados pelo pacto social da branquitude, a exclusividade sobre o espaço social da universidade, bem como das demais esferas de convívio público. Isso explicitamente incomoda, provoca recalque dos setores mais retrógrados de nossa sociedade, fazendo inclusive, com que presenciemos ascensão de um neofascismo à brasileira que exerce domínio sobre parcela grande da população, buscando dominar o campo da comunicação e do discurso, com o objetivo invalidar as pautas de cunho popular progressistas.

4) Dentre os níveis de ensino em que atuam os professores entrevistados, 86 pessoas (89,6%) afirmaram lecionar no Ensino Fundamental; 12 participantes (12,5%) afirmaram lecionar no Ensino Médio; 5 pessoas (5,2%) afirmaram lecionar no Ensino Superior; 1 pessoa (1%) afirmou lecionar no Ensino Técnico Profissionalizante (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Níveis em que lecionam os docentes entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário *Google*.

De acordo com os dados apresentados, percebe-se que a ampla maioria dos entrevistados (89,6%) leciona no nível de Ensino Fundamental. Frente a esta informação buscou-se elencar dados que possibilitem dimensionar esse nível de ensino público no município. Com base nos dados do Censo Escolar⁶ de 2022, disponibilizados na plataforma QEdu.org.br, o Ensino Fundamental da cidade de Maracanaú-CE se estruturou num parque escolar municipal de 81 escolas, 49 destas ofertaram o nível de Educação Infantil regular; 69 escolas ofertaram Ensino Fundamental regular; 23 escolas do município ofertaram EJA; 13 destas escolas municipais ofertaram Ensino Integral (onde o aluno permanece dois turnos na escola); 3 destas escolas municipais estão situadas em áreas rurais.

No tocante ao número de matrículas, ainda conforme o Censo Escolar de 2022, houve 480 matrículas em nível de creche; 4.212 matrículas em nível pré-escolar; 13.936 matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); 13.235 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); 1.024 matrículas na modalidade EJA.

Dentre as matrículas realizadas em 2022, 1.598 destas eram pertencentes a pessoas com deficiência. O município busca promover a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. As escolas com grande demanda de alunos com necessidades especiais costumam ter Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando não, os alunos com deficiência de escolas que não possuem a referida sala, são atendidos por escolas que possuem a estrutura e os profissionais especializados, que funcionam como “polos de apoio”, realizando o atendimento das crianças.

O número de professoras/professores municipais em sala de aula, em 2022, totalizou 956 profissionais, sendo que 530 lecionaram no Anos Iniciais e, 426 nos Anos Finais

⁶ O Censo Escolar é realizado anualmente sob coordenação do INEP, sendo o principal levantamento estatístico educacional do país, são levantados dados tanto das escolas públicas quanto privadas.

do Ensino Fundamental (Brasil, 2022) (Tabela 10).

Tabela 10 – Matrículas realizadas pelo poder municipal conforme Censo Escolar de 2022

Nível de Ensino	Censo Escolar 2022
	Nº de matrículas
Educação Infantil	4.692
Ensino Fundamental Anos Iniciais	13.936
Ensino Fundamental Anos Finais	13.235
EJA Ensino Fundamental	1.024
TOTAL	28.195

Fonte: Censo Escolar (Brasil, 2022).

O segundo grupo docente com maior representatividade em nossa pesquisa foram os professores do Ensino Médio (12,5%). Conforme os dados do Censo Escolar de 2022, disponibilizados na plataforma Qedu.org.br, o Ensino Médio da cidade de Maracanaú-CE se estruturou num parque escolar sob responsabilidade do Estado do Ceará, com 16 escolas públicas; 9 destas ofertaram Ensino Integral.

Foram realizadas 9.747 matrículas no Nível Médio, sendo 408 destas, na modalidade EJA, e 338 destas matrículas, destinadas a alunos/pessoas com deficiência. Ao todo, 474 professores lecionaram no Ensino Médio, em Maracanaú- CE, no ano letivo de 2022, de acordo com Censo Escolar (Brasil, 2022).

O terceiro grupo de professoras/professores com representatividade nesta pesquisa foram profissionais que lecionam no Nível Superior (5,2%). Na cidade existem faculdades particulares, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFET, que oferta, tanto o Nível Superior, quanto o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, do qual uma pessoa 1 (1%) em nossa pesquisa afirmou lecionar. No IFET-CE, campus Maracanaú funciona um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena – NEABI. Conforme o Censo Escolar de 2022, 241 estudantes foram matriculados no Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio (Federal), na instituição, 7 destas matrículas foram destinadas a pessoas com deficiência. O quadro docente da instituição, em 2022, foi composto por 41 docentes nesse nível de ensino (Brasil, 2022).

A tabela a seguir se volta a uma comparação entre o número de escolas e professores por nível de ensino na cidade, com base no Censo Escolar de 2022, e o número de docentes que participaram de nossa pesquisa (Tabela 11):

Tabela 11 – Comparação entre o número de escolas e professores por nível de ensino na cidade, relacionados ao número proporcional de docentes que participaram da Pesquisa

Nível de Ensino	Censo Escolar 2022		Participantes da Pesquisa
	Nº de Escolas	Professores	
Educação Infantil	49	-	-
Ensino Fundamental	69	916	86 (89,8%)
Ensino Médio	16	474	12 (2,53%)
Ens. Téc. Profissional - Federal	1	41	1 (2,43%)
Ensino Superior	-	-	5 (5,2%)

Fonte: Censo Escolar 2020 (Brasil 2020).

5) No tocante a autodeclaração étnico-racial dos participantes da pesquisa: 50 pessoas se reconheceram Pardas (52,1%); 24 pessoas (25 %) se reconheceram Brancas; 19 pessoas (19,8%) se declararam Pretas; 2 pessoas (2,1 %) se declararam Indígenas; 1 pessoa (1%), na opção outros, se auto declarou “Negrão”. Nenhuma pessoa se declarou, Amarela (Tabela 12).

Tabela 12 – Autodeclaração Étnico-racial dos participantes

Categorias de Auto identificação	Quantidade de declarações
Pardos	50 pessoas (52,1%)
Pretos	2 pessoas (2,1 %)
Indígena	1 pessoas (1%)
Amarelo	0
Branco	24 pessoas (25 %)
Outros: “negrão”	1 pessoa (1%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

As categorias de autodeclaração étnico-racial inseridas em nossa pesquisa, buscaram atender ao modelo de opções utilizado pelo IBGE na atualidade, que se utiliza dos termos cor/raça: “preta”, “branca”, “parda”, “indígena” e “amarela”. Sendo adaptado em nosso questionário, a abertura para a opção “outros”, o próprio participante da pesquisa poderia especificar como se identifica.

Logo, mais da metade dos participantes, 50 pessoas (52,1%), se autodeclararam “pardos”. O termo “pardo”, sua análise como categoria, tem fomentado múltiplos debates, diretamente relacionados as questões étnico-raciais no Brasil. Ao longo dos anos, em cada período, o termo tomou diferentes significados, não havendo consenso sobre a exatidão de sua

real significância, já que em diferentes situações, contextos e localidades, a palavra toma contornos distintos, o que denota sua característica volátil.

Em 1940, no primeiro levantamento realizado pelo IBGE (criado em 1935), a ampla maioria da população brasileira se declarou branca (63,43%), seguidos pelos pardos (21,20%), pretos (14,63 %), amarelos (0,58%) e os de cor não declarada (0,10%). Naquele contexto, os pardos configuravam como categoria residual, ou seja, aqueles que não se autodeclaravam como brancos, pretos ou amarelos, eram categorizados como pardos (Santos, 2021).

A partir do Censo de 1950, a categoria “pardo” foi oficialmente incorporada pelo IBGE, no entanto, não houve uma definição sobre o significado do termo. Em conformidade com o censo anterior, em 1950, a maioria da população no Brasil se declarou branca (61,66%), seguida novamente pelos pardos (26,54%), depois pretos (10,96%) e amarelos (0,63%), e por último a população de cor não declarada (0,21%).

É válido ressaltar que os amarelos, são considerados o segmento da população com descendência asiática. Até aquele momento, os indígenas estavam excluídos como categoria específica, sendo permitido essa identificação, apenas para as populações que se encontravam sob tutela da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, que viria a ser criada em 1967. Ainda assim, aqueles que se declararam indígenas foram contabilizados oficialmente como pardos (Santos, 2021).

Guerreiro Ramos (1955), na obra “A "Patologia social do branco brasileiro", analisou o que ele classificou como patologia social: a falsa noção do “ser branco”, bem como a variabilidade do que se traduz como “pardo” em nossa sociedade. Em seu estudo, buscou fazer a comparação entre os dados censitários do IBGE de 1940 e 1950, que indicavam o crescimento da população negra na Região Sul do país, enquanto apresentava também o aumento da população “branca” na Região Norte e Nordeste.

O autor explicita a contradição existente nas relações de autoidentificação étnico racial no país, indicando uma certa perturbação ou trauma psicológico, que permeia construção da identidade étnico/racial do brasileiro não-branco, demonstrando o quanto isso inclusive contaminava os dados censitários apresentados.

Em 1940, foi indicada a mais elevada proporção entre pretos e pardos, sendo 148 pretos para cada 100 pardos na Região Sul, região do país com menor cota geral de população não branca. E a mais baixa proporção entre pretos e pardos, 18 pretos para 100 pardos, na Região Norte, que por sua vez, apresentou a maior cota de população não-branca.

Isso representou um paradoxo que se repetiu no censo de 1950, quando o Sul teria subido para a proporção de 157 pretos para cada 100 pardos, enquanto a proporção teria

diminuído no Norte, com 8 pretos para cada 100 pardos. A continuidade dessas projeções indicava que em breve não haveria mais pretos no Norte, ao passo que a população no Sul, se tornava cada vez mais escura!

Os números traduzidos por Guerreiro Ramos, afirmavam que o negro é mais negro nas regiões onde os brancos são maioria. Sendo mais claro, nas regiões onde os brancos são minoria. Era no Norte e Nordeste, portanto, onde se evidenciava de forma mais nítida essa “patologia social do branco brasileiro”, branco do ponto de vista antropológico, na realidade um mestiço.

Por mais que a ideologia da mestiçagem tenha buscado configurar a miscigenação como característica maior do povo brasileiro, as nuances desse processo social não devem ser observadas de forma simplista, pois na divisão social instituída pelas relações de cor, o pensamento colonial se impôs pela violência física e simbólica como modelo e padrão social de cor, modos e cultura.

O autor indica uma contradição entre as ideias e os fatos, no que é pertinente as relações étnico-raciais no Brasil. No plano ideológico, temos o imperativo da brancura como critério de estética social, no plano dos fatos, é dominante existência de uma ampla camada social negra que está distribuída de alto a baixo em nossa sociedade (Ramos, 1955, p.172).

A tese de Guerreiro Ramos é que poderia ser evidenciada uma patologia social do “branco” brasileiro, em particular do “branco”, do “norte”, e do “nordeste” naquele contexto. As palavras “norte” e “nordeste”, neste caso, utilizadas em sentido popular, e não técnico geográfico, pois conforme o autor, popularmente nas regiões Sul e Sudeste, se emprega sem precisão as palavras “norte” e “nordeste”, como referência aos Estados que ficam fora deste eixo geográfico. No tocante a patologia social, do que é ser branco no Brasil, o autor afirma:

Esta patologia consiste em que, no Brasil principalmente naquelas regiões, as pessoas de pigmentação mais clara tendem a manifestar em sua autoavaliação estética, um protesto contra si próprios, contra a sua condição étnica objetiva. E é este desequilíbrio na auto estimacão, verdadeiramente coletivo no Brasil, que considero patológico. Na verdade, afeta brasileiros escuros e claros, mas para obter alguns resultados terapêuticos, considerei, aqui, especialmente os brasileiros claros (Ramos, 1955, p.177).

No Censo de 1960, a categoria “pardo” continuou a figurar ainda sem definição conceitual por parte do IBGE, sendo orientado aos recenseadores que os que se declarassem indígenas, mesmo que fora de regiões de aldeamento, bem como os que se afirmasse caboclos, cafuzos, mulatos ou quaisquer variações dessas referências, fossem assinaladas com o “item 27” do formulário de pesquisa, que se referia a cor “parda”. Nota-se aqui a influência das teorias

raciais, que vigoravam como substrato para formulação das ações do Estado Brasileiro (Santos, 2021).

Em 1970, sobre influência do regime militar, as questões raciais foram abolidas do questionário de entrevistas do Censo do IBGE, o assunto foi desconsiderado em grau de importância, dentro daquele contexto governamental. Nas três edições que se seguiram, Censos, de 1980, 1991 e 2000, o imperativo das teorias raciais foi retomado, sendo considerado “pardos”, as declarações diferentes de branco, preto, amarela ou indígena, tais como caboclo, mulato, cafuzo, mameluco, mestiça e etc. Foi a partir de 1991, que a categoria “indígena” passou a ser oficialmente utilizada como opção de autoidentificação pelo IBGE, período em que as matizes de cor utilizadas tomaram os contornos atuais, categorizadas em preta, branca, parda, amarela e indígena.

A partir do Censo de 2010, o IBGE passou a considerar pardos, aqueles que assim se declarassem. Observaremos aí, uma nova configuração da abordagem que houve naquele contexto, por meio da implicação de mudanças sociais que puderam ser evidenciadas através da elaboração das legislações que tratam do tema, direcionando o Estado brasileiro a uma outra concepção sobre o assunto, ao tratar da questão racial como uma prioridade na política nacional. Não se pode deixar reconhecer, que isso foi fruto das lutas e movimentos sociais negros e da conjuntura propícia à construção desses marcos legais, bem no início da década anterior, o governo da nação esteve alinhado a um campo político mais progressista e popular.

O Censo do IBGE de 2022, que deveria ter ocorrido em 2020, mas que devido a pandemia de COVID-19 e a conturbada fase de alinhamento do governo do país ao conservadorismo, foi prejudicado, não sendo priorizadas verbas para realização da pesquisa, tivemos assim, dois anos de atraso para realização do estudo.

Nesta última edição, o IBGE passou a considerar parda, a pessoa que assim se declarasse, bem como aquelas que se reconhecem como a mistura de duas ou mais opções de cor/raça, incluindo branca, preta, parda e indígena. Pela primeira vez na história do país, pessoas pardas superaram numericamente as pessoas brancas numerem termos de autodeclaração étnico racial, havendo também significativo aumento da população preta e indígena em comparação ao Censo de 2010. A Tabela 13 a seguir, especifica o crescimento e a alteração nas matizes brasileiras de cor/raça.

No tocante a nossa pesquisa, o termo “negrão” foi utilizado por um dos participantes, pois os movimentos negros da sociedade civil brasileira, historicamente tem adotado como estratégia de fortalecimento da identidade e da luta por direitos, a categoria “negros” para designar tanto pretos quanto pardos. É levado em consideração nesse posicionamento, o fato de

nossa sociedade ter assentado suas bases durante no século XX, na ideia de “embranquecimento” da nação, em função de teorias raciais eurocêtricas.

Tabela 13 – Comparação entre os dados étnico raciais do Censo/IBGE 2010 e 2022.

Categoria	Censo IBGE		Variação
	2010	2022	
Pardos	43,1%	45,3%	11,9 %
Branco	47,7%	43,3%	- 3,1%
Pretos	7,6%	10,2%	42,3%
Indígenas	0,5%	0,7%	89%
Amarelos	1,1%	0,4%	-59,2%

Fonte: Brasil (2022).

Como mencionado anteriormente, não há consensos. Observamos que a forma como o IBGE conceitua os “pardos”, não é a mesma compreensão pela qual necessariamente se orienta o movimento negro, não que sejam formas antagônicas, mas há em questão posições políticas distintas.

Algumas das bancas de heteroindetificação de instituições públicas que legitimam o ingresso do aluno cotista na universidade ou cargos públicos, tem como principal ponto de avaliação, levar em consideração os traços fenotípicos do candidato (tom de pele, traços faciais, textura do cabelo e etc.), presumimos que a partir deste critério, há uma validação maior daqueles candidatos/candidatas que possuem traços que expressam evidente descendência africana, concebendo o ser “pardo” por esse prisma.

Por outro lado, o IBGE considera “pardas” as pessoas que assim se identificam, bem como as que declaram a mistura de duas ou mais opções de cor/raça, incluindo branca, preta e indígena, o que abre margem para pessoas de descendência branca e indígena também se auto reconhecerem pardas. Neste sentido, alguém que se identifica como pardo, mas que tem os traços fenotípicos mais relacionados a descendência indígena do que africana, certamente enfrentará problemas na validação de sua autodeclaração étnico racial.

Tabela 14 – Comparação entre os dados de declaração étnico raciais do Censo/IBGE 2022 com nossa Pesquisa junto aos professores/professoras.

Categoria	Referenciais			
	Brasil IBGE 2022	Ceará IBGE 2022	Maracanaú IBGE 2022	Pesquisa Docente
Pardos	45,3%	60,36%	67,08%	52,1%
Branco	43,3%	29,27%	24,81%	25%
Pretos	10,2%	9,55%	6,44%	19,8%
Indígenas	0,7%	0,64%	1,54%	2,1%
Amarelos	0,4%	0,18%	0,12%	-

Fonte: Brasil (2022).

Ao comparar os dados de declaração étnico raciais do Censo/IBGE 2022, a nível de Brasil, Estado do Ceará e Maracanaú, relacionando aos microdados de nossa pesquisa junto as professoras/professores da cidade, percebemos a consonância das categorias de identificação se repetindo em ordenação por maioria. Os pardos constituem maioria em todos os cenários, seguidos pelos brancos, pretos, indígenas e amarelos respectivamente.

A elevação do auto reconhecimento étnico/racial de pretos, pardos e indígenas aos quais os dados populacionais brasileiros apresentam na última década, está diretamente relacionado ao trabalho de luta dos movimentos sociais negros, em sua larga amplitude organizativa, política, estético, cultural, identitária, dentre outras, em que o trabalho dos professores nas escolas públicas tem função substancialmente importante para as gerações que estão a construir uma outra imagem e identidade, sobre si próprias e de país. De um Brasil que passa a se reconhecer diverso, e que precisa caminhar muito mais (se possível, correr!) para tornar-se mais justo e igualitário do ponto de vista étnico-racial.

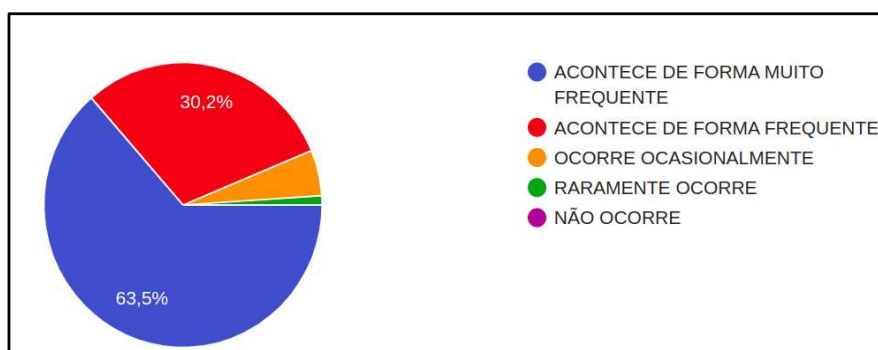
5.2 Do combate ao racismo por meio da Lei N° 10.639/2003

Neste ponto de nossa exposição, serão abordados especificamente as questões do formulário eletrônico relacionadas a aplicabilidade da lei n° 10.639/2003 nas escolas da cidade de Maracanaú-CE.

6) No tocante a percepção dos sujeitos sobre a ocorrência de preconceito racial na sociedade: 61 participantes (63,5%) declararam que o racismo acontece de forma “muito frequente”; 29 pessoas (30,2%) percebem que o racismo acontece de forma “frequente”; 5 pessoas (5,2%) declararam perceber a ocorrência de racismo de forma “ocasional”; 1 pessoa

(1%) declarou que o racismo “raramente ocorre”. Não houve quem afirmasse que não ocorre racismo em nossa sociedade (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Percepção dos/das participantes sobre preconceito racial

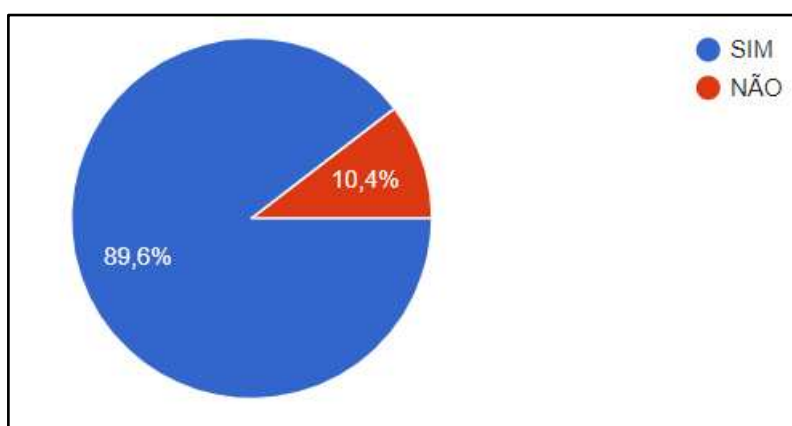


Fonte: elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Os dados indicam que as professoras/professores entrevistados percebem o racismo como algo que acontece de forma muito frequente e sistemática. É notado que que independente da percepção individual sobre o nível de intensidade do fenômeno, nenhum dos participantes afirmou que este problema não acontece.

7) Foi perguntado se os/as participantes já haviam presenciado alguma forma de discriminação ou preconceito racial: 86 pessoas afirmaram já ter presenciado, e 10 pessoas (10,4%) declararam não ter presenciado (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Participantes que já presenciaram casos de discriminação e preconceito racial



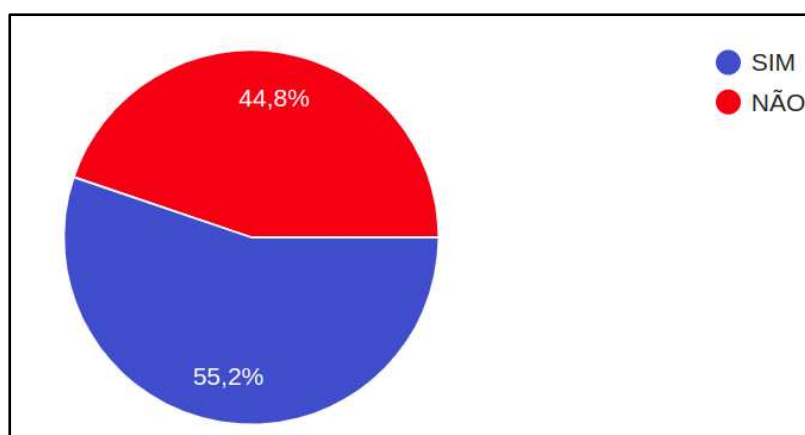
Fonte: elaborado pelo autor via formulário *Google*.

A ampla maioria das pessoas entrevistadas afirmou já ter presenciado casos preconceito e discriminação racial, o que vem de certa forma endossar as respostas da pergunta anterior, sobre a percepção dos indivíduos sobre o fenômeno do racismo na sociedade.

8) Foi questionado se os participantes já haviam sofrido alguma forma de discriminação em relação aos seus traços físicos ou outra característica pessoal. Mais da metade dos entrevistados: 53 pessoas (55,2%) afirmaram que sim, que já sofreram preconceito racial, enquanto, 43 pessoas (44,8%) afirmaram que não (Gráfico 6).

Nesse ponto, a discussão sobre o racismo foi aprofundada, pois se trata agora, do fato de já se ter sido vítima do fenômeno. Uma coisa é como o indivíduo percebe, outra, é ele haver presenciado, mais profundo ainda, é ter literalmente “vivido na pele” essa experiência negativa. Ou seja, mais da metade dos participantes afirmaram ter vivenciado tal acontecimento, o que demonstra o quanto a questão merece ter a devida atenção, o racismo é um fenômeno latente em nossa sociedade.

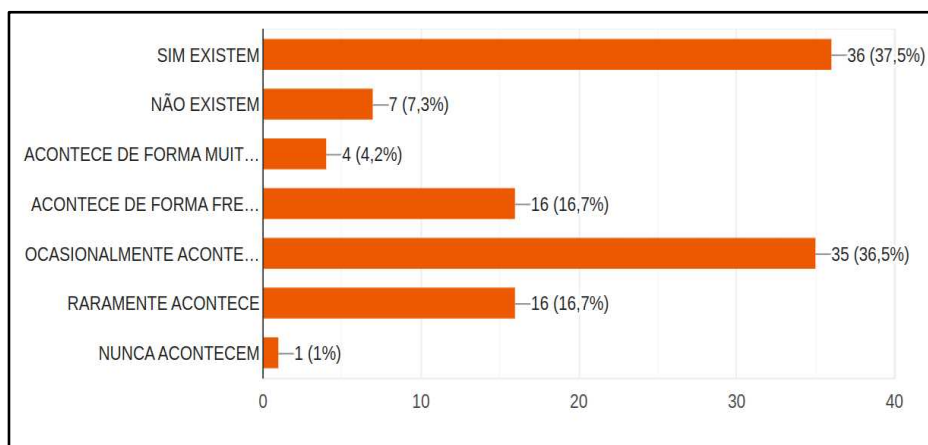
Gráfico 6 – Participantes que já sofreram preconceito e discriminação racial



Fonte: elaborado pelo autor via formulário *Google*.

9) Foi questionado aos professores, se costumam acontecer práticas de racismo nas escolas onde os pesquisados trabalham, bem como, qual a frequência desses casos: 36 pessoas (37,5%) declararam que “sim”, 7 pessoas (7,3%) afirmaram que “não”; 4 (4,2%) pessoas afirmaram que essas práticas acontecem de forma muito frequente; 16 pessoas (16,7 %) afirmaram que tais práticas acontecem de forma frequente; 35 pessoas (36,5%) afirmaram que ocasionalmente acontecem práticas de racismo na escola; 16 pessoas (16,7%) disseram que raramente acontecem casos de racismo nas escolas onde lecionam; 1 pessoa (1%) declarou que nunca acontecem casos racismo em sua escola (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Existência e frequência de práticas racistas nas escolas



Fonte: elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Os dados apontam que há práticas e casos de racismo nas escolas da cidade e percebe-se que é uma problemática recorrente, o que reforça a importância de valorização dos trabalhos e projetos de combate ao racismo, que vem sendo realizados pelos docentes no chão da escola. Não foi possível dimensionar com precisão a quantidade de casos frente a inexistência de dados e registros destes acontecimentos, que muitas vezes são por minorizados e tratados apenas no âmbito da gestão escolar.

Não foi possível encontrar dados específicos de pesquisas sobre os casos de racismo nas escolas cearenses. No entanto, há diversas matérias de jornais com relatos de casos acontecidos em nosso Estado na *internet*. Da mesma forma, em relação ao que acontece na cidade de Maracanaú-CE, como relatado pelos docentes que participaram de nosso estudo, há ocorrência de casos de racismo nas escolas locais, mas carecemos de informações mais precisas, o que nos estimula a realizar futuras investigações.

Dados levantados pela ONG SOS Racismo, instituição que atua na cidade de Belo Horizonte, divulgados Portal Geledés, em 29/09/2012, indicam que 70 % dos casos de racismo acontecem na escola e os outros 30% dos casos, em geral no ambiente de trabalho. Das 112 notificações levantadas no estudo, entre os anos de 2000 a 2012, muitos casos deixaram de ser apurados, havendo um índice muito baixo na punição dos agressores, onde apenas 20% dos casos apurados resultaram em algum tipo de condenação, sendo comum que casos de racismo sejam tratados como “bullying” no ambiente escolar (Geledés, 2012).

10) Foi indagado como são tratados os casos de racismo, que acontecem nas escolas onde os entrevistados trabalham: 58 participantes (60,4%) declararam que os casos são tratados com a devida atenção; 28 participantes (29,2%) afirmaram que os casos são acolhidos com relativa atenção; 7 participantes (7,3%) declararam que os casos de racismo são acolhidos com

pouca atenção em suas escolas; 3 participantes (3,1 %) afirmaram que os casos de racismo em suas escolas não são acolhidos (Tabela 15).

Tabela 15 – Como são tratados os casos de racismo nas escolas locais

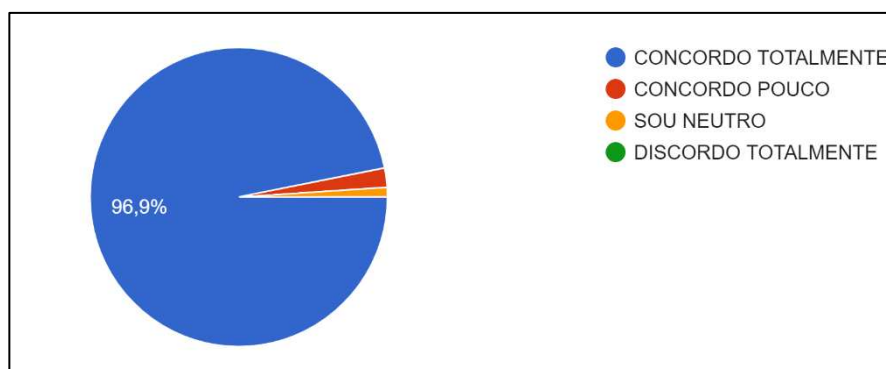
Como são tratados os casos de racismo	Quantidade de declarações
Com a devida atenção	58 pessoas (60,4%)
Com relativa atenção	25 pessoas (29,2 %)
Com pouca atenção	7 pessoas (7,3%)
Não são acolhidos	3 pessoas (3,1%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste ponto, há a noção da diversidade de abordagens das escolas, diante do trato real para com o racismo. Se por um lado, a expressiva maioria dos participantes afirmaram que as escolas tratam os casos de racismo com a devida ou relativa atenção, por outro, há escolas em que o racismo se faz presente, sendo dada pouca e até nenhuma atenção aos casos que acontecem dentro do ambiente escolar. Isso leva à reflexão acerca da questão que se fez em seguida, sobre a percepção dos professores, se a escola é ou não um espaço social que deve ser compreendido enquanto um local de combate ao racismo.

11) Percepção da escola como local de combate ao racismo: 93 (96,9%) pessoas responderam que concordam totalmente que a escola seja um local de combate ao racismo; 2 pessoas (2,1%) afirmaram concordar pouco; 1 pessoa (1%) declarou ser neutra em relação ao assunto. Ninguém afirmou discordar (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Percepção docente da escola como local de combate ao racismo



Fonte: elaborado pelo autor via formulário Google.

De acordo com os dados apresentados, a ampla maioria dos professores

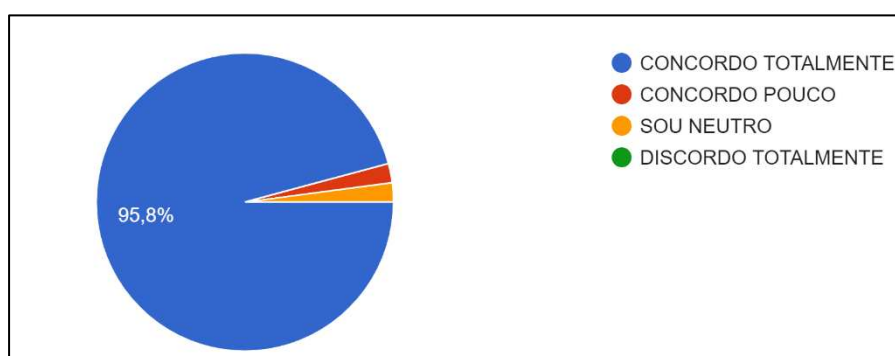
entrevistados reconhecem a escola enquanto o local de combate ao racismo, pois esta tem papel central na formação social, intelectual e moral dos indivíduos. O racismo deve ser combatido em todas as esferas da sociedade, sobretudo, na escola.

Compreendendo que o embate se dá por diversas ações em âmbitos distintos, formações e projetos junto à comunidade escolar, apoio as vítimas de racismo, troca de experiências com os movimentos e estudiosos do tema, descolonização do currículo e abordagem da diversidade étnica e cultural existente nas comunidades escolares. Por mais que os caminhos estejam apontados, trilhá-los dentro da realidade de Maracanaú-CE, ainda é um grande desafio.

Apesar do cenário árido em relação a promoção das políticas públicas de igualdade racial por parte da gestão municipal, existem experiências ímpares que acontecem dentro do âmbito escolar por autonomia e iniciativa das próprias comunidades escolares, foi por conta disso que busquei entrevistar uma ex-aluna e atualmente professora de uma dessas experiências exitosas, a qual será abordada mais a frente na presente dissertação.

12) No tocante a valorização da diversidade étnica e cultural dentro da escola: 92 pessoas (95,8%) afirmaram concordar totalmente com a proposição, 2 pessoas (2,1%) concordaram pouco; 2 pessoas (2,1%) se declararam neutras a questão, não havendo afirmativas de discordância (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Percepção docente da escola enquanto local de promoção da diversidade étnica e cultural



Fonte: elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Os dados apontam que a ampla maioria dos entrevistados, percebem que a escola deve ser um local de promoção da diversidade étnica e cultural. No entanto, este é um desafio que requer mais que apenas abordagem do tema em sala e descolonização do currículo escolar, se faz necessária a abertura ao diálogo com a própria comunidade e contexto social na qual a

escola está inserida.

A princípio, existe a ideia comum e superficial de vincular o termo escola a instituição escolar, ao prédio físico e ao corpo de profissionais que nela trabalham. No entanto, a compreensão de escola deve ter uma perspectiva mais ampla, popular e participativa, se concebe a escola como a cultura de sua comunidade escolar. A escola tratada até aqui constituiu-se das pessoas, sua cultura de relações, seus modos, formas e costumes, como diria Paulo Freire, numa perspectiva ontológica: o jeito de ser e estarmos sendo no mundo (Freire, 1996).

Sendo a escola um espaço social diverso, há barreiras epistemológicas que contrastam a própria visão funcionalista institucional, são criados “muros invisíveis”. A comunidade muitas vezes não se sente inserida e pertencente aquela estrutura de relações, o que limita a percepção da instituição escolar apenas como mero aparelho da máquina estatal, prestadora de um serviço. Desta forma, através de uma prática mecânica e engessada, a escola deixa de se tornar um ambiente humanizante, multicultural e diverso, excluindo muitas vezes a cultura local e a participação colaborativa da comunidade do próprio fazer escolar.

Como o racismo é estrutural em nossa sociedade (Almeida, 2019), a escola e o currículo escolar, tradicionalmente estiveram organizados dentro de uma lógica racialista de colonialidade eurocentrada. Segundo Aníbal Quijano (2019):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal (Quijano, 2019, p.73).

Partindo dessa premissa, de que a escola e o currículo escolar estão arraigados a essa cultura de colonialidade, é que se faz importante a promoção de um fazer escolar antirracista, que busque expressar a representatividade multicultural dos distintos povos e comunidades presentes no território no qual a instituição escolar está inserida.

O multiculturalismo (Candau, 2002, 2008) deve ser entendido como um processo mais amplo de construção de uma sociedade multicultural, a diversidade cultural é valorizada e reconhecida como uma riqueza. Essa perspectiva visa romper com o paradigma monocultural eurocêntrico, busca promover a valorização das diferentes culturas, bem como reconhecer as desigualdades e opressões existentes. A promoção da igualdade étnico-racial na escola num contexto multicultural envolve a valorização da diversidade cultural presente na comunidade escolar e a promoção de ações afirmativas que considerem as diferenças étnico-raciais e culturais dos estudantes.

A perspectiva de uma educação multiculturalista visa romper com o padrão universalista e positivista de ciência/educação, o ensino, a produção do conhecimento são pensados partir de uma ótica generalista, que busca homogeneizar as experiências.

No plano teórico, o poder público municipal em Maracanaú-CE, busca manifestar ainda que de maneira limitada, a defesa dessa diversidade multicultural. É o que podemos constatar ao observarmos a Base Curricular Municipal – BCM, para o Ensino Fundamental do ensino público local. Conforme o documento, a BCM tem como função:

[...] orientar princípios e concepções norteadoras das práticas pedagógicas cotidianas a serem vivenciadas nas diferentes etapas e modalidades de educação da rede municipal; **fortalecer a identidade regional e local respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas**; possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis às aprendizagens dos educandos e a construção de sua autonomia (Maracanaú, 2019, p.150, grifo nosso).

É válido destacar a menção direta no documento de orientação a prática docente, o respeito a diversidade cultural, que também é reforçada dentre um dos objetivos específicos da BCM: “Contribuir no fortalecimento da identidade regional e local respeitando as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas” (Maracanaú, 2019, p.19).

É possível observar que o posicionamento tomado no documento (BCM), tem uma dimensão de colocar-se como igualitário, o que não poderia ser diferente por estar embasada nos documentos de ordem maior (Constituição Federal, LDB, Base Curricular Nacional, dentre outros), no entanto, na práxis, quando confronta-se as orientações da BCM com as práticas de promoção da igualdade étnico racial nas escolas, bem como com as condições dadas ao exercício docente para tal objetivo.

Percebe-se o quanto há uma discrepância entre o que está orientado e os fatos, conforme indicam os próprios dados de nossa Pesquisa, o racismo se mostra estrutural e institucionalizado, está enraizado, fazendo parte do *modus operandi* do poder local, que costuma ter um discurso de apropriação da bandeira da igualdade racial, mas que não demonstra nenhuma ação efetiva, nenhum investimento, nenhuma política pública realizada.

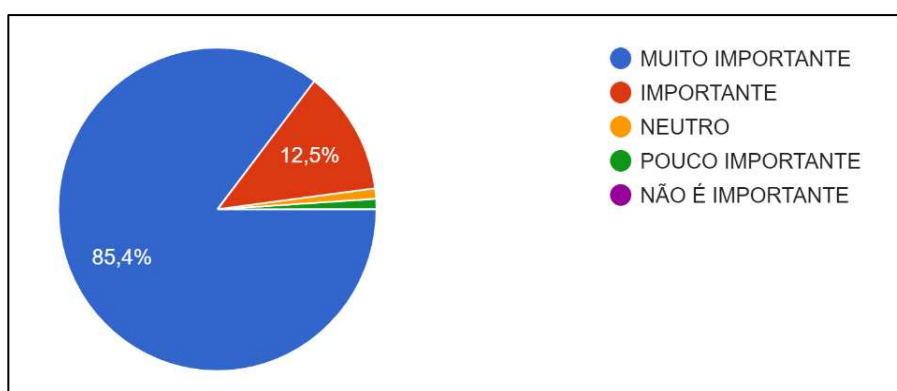
No estudo, também foi analisada Lei Municipal Nº 1.865, de 15 de junho de 2012, que instituiu o Plano Municipal de Educação (2012-2022), bem como, o próprio documento de monitoramento das metas do referido plano, realizado pelo Conselho Municipal de Educação – CME, em 2023, e disponibilizado no Portal da Transparência Municipal.

Dentre as dezenove metas e inúmeras estratégias indicadas, não há menção alguma a promoção da diversidade étnico-racial que venha alinhar-se ao que está expresso na lei nº 10.639/2003, nem ao papel do poder executivo municipal, conforme o que expressa o Plano

Nacional de Implementação das Diretrizes para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

13) Percepção dos docentes sobre a importância da Lei Nº 10.639/2003: 82 professores (85,4%) afirmaram ser muito importante; 12 professores (12,5%) declararam ser importante; 1 pessoa declarou-se neutra a importância; 1 pessoa afirmou ser pouco importante (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Percepção docente da importância da Lei nº 10.639/2003



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Ampla maioria dos entrevistados reconhece que a lei Nº 10,639/2003 é de grande importância, apenas uma pessoa (1%) se considerou neutra em relação a questão, e outra (1%), afirmou ter pouca importância.

Petronilha Beatriz Gomes e Silva (2018), afirmam que as políticas públicas estabelecidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 criaram condições para que discriminações e racismos possam ser superados nas instituições de ensino:

O problema não está, portanto, na falta de políticas públicas, tampouco de orientações para implementá-las (ver Silva e Araújo, 2011), mas um projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias (Silva, 2018, p.135).

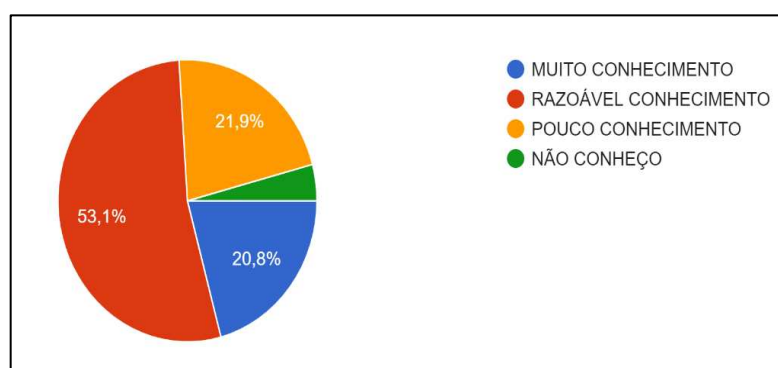
A pesquisadora aponta que o diálogo entre culturas é o grande desafio da educação para as relações étnico-raciais. Como estabelecer diálogo entre distintas visões de mundo negociando mudanças, estabelecendo metas e atingindo-as, sem imposições? Sem essas “imposições”, se é possível construir uma agenda compromissada com a promoção da igualdade racial? Que tipos de relações queremos criar e quais elos precisam se romper nesse processo? Que tipo de pedagogia haveremos de construir? Que postura política assumiremos

ante a cultura da branquitude (cultura de privilégios sociais de uma minoria dominante) e negritude, com vistas a “entender que não se trata de uma disputa, uma vez que negritude não é um status, uma posição, mas um movimento de afirmação e reconhecimento das raízes africanas” (Silva, 2018, p.136).

O desconhecimento das bases legais, das referências históricas e políticas, de práticas didático pedagógicas diversificadas para a promoção da igualdade racial, terminam por limitar o fazer docente, por outro lado, há a questão da falta “obrigatoriedade”, sendo a lei interpretada muito mais como uma recomendação a ser seguida, e não necessariamente uma determinação a ser cumprida, o que faz com que gestoras/gestores políticos e educacionais não priorizem a promoção da igualdade racial como algo essencial.

14) Foi indagado qual a percepção dos sujeitos sobre seus conhecimentos, em questão as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico raciais, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena com base na Lei Nº 10.639/2003: 20 professores (20,8%) afirmaram possuir muito conhecimento; 51 professores (53,1%) declararam possuir razoável conhecimento; 21 docentes (21,9%) sinalizaram possuir pouco conhecimento sobre o tema; 4 docentes (4,2%) afirmaram não conhecer as DCN’S (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Conhecimento dos docentes entrevistados sobre DCN’s para o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário Google.

É possível observar que, no tocante a percepção docente sobre seus conhecimentos pessoais em relação as DCN’S, a grande maioria dos participantes declarou possuir um grau de conhecimento razoável, fato que penso estar relacionado a metodologia, ao como o questionário de pesquisa foi aplicado. Ressalta-se que formulário eletrônico foi divulgado de forma ampla em canais de comunicações do Sindicato dos Professores e da *Rede Maloka Ancestralidades*,

pelos gestores e professores de algumas escolas, bem como solicitado que aqueles que participassem pudessem direcionar o questionário a outros professores, desta forma, houve a livre adesão de participação, o que induz à reflexão de que apenas docentes que se identificam ou se relacionam em algum grau com a temática, é que se dispuseram a colaborar com o estudo.

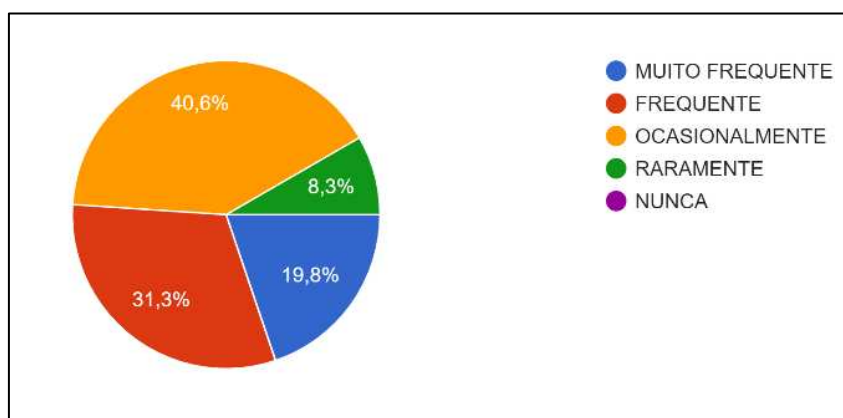
Também é importante considerar os vinte anos da Lei nº 10.639/2003, além do contexto de 2010 a 2020, onde houve o desenvolvimento de um festival na temática, bem como formações pontuais e o direcionamento para que as escolas da rede municipal promovessem ações e atividades. Como demonstrado, apesar da falta de investimentos e da caracterização deste trabalho como uma política pública, o mesmo induziu as comunidades escolares a fomentarem experiências autônomas de educação antirracista, que por sua vez, trouxeram reconhecimento e premiações para a educação do Município. A gestão política local, destarte se beneficia da imagem projetada nas mídias do trabalho realizado pelas comunidades escolares, enquanto na realidade, não investe na efetiva promoção da igualdade racial.

Do total de entrevistados, 73,9% afirmaram possuir muito ou razoável conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Isso se deve à significativa parcela daqueles que fazem parte de áreas das ciências humanas e serem os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da temática na escola. Assim, o conhecimento da legislação e dos documentos que norteiam a execução da promoção do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena é um dos pressupostos necessários ao fazer qualificado do profissional docente.

A Lei nº 10.639/2003 é o fundamento legal, diz “o que” deve ser realizado. As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, especificam o “como” deve ser realizado. E o Plano Nacional para Educação das Relações Étnico Raciais e Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, específica “quem”, atribuindo responsabilidades a todos os setores da sociedade: governos federal, estadual e municipal, o papel das secretarias de educação e seus sistemas, das escolas, coordenações pedagógicas e professores, em todos os níveis e modalidades de ensino.

15) Foi questionado com que frequência as escolas onde os entrevistados lecionam abordam a temática da Igualdade Racial e a valorização da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena: 19 docentes (19,9%) afirmaram abordar a temática de forma muito frequente; 30 docentes (31,3%) indicaram trabalhar a temática de forma frequente; 39 docentes (40,6%) mencionaram abordar a temática de forma ocasional; 8 professores (8,3%) sinalizaram raramente abordar o tema em suas aulas (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Frequência de abordagem do tema nas escolas

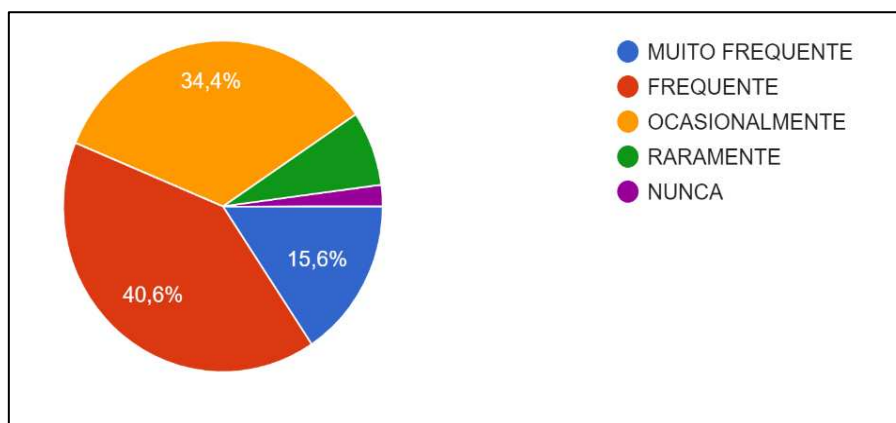


Fonte: Elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Como se constata, os dados indicam que a maioria das escolas abordam o tema junto à comunidade e isso se dá apenas pontualmente, em novembro, oportunidade na qual se fazem alusões à consciência negra. Mais adiante, o reforço desse indicativo será verificado com mais detalhes quando, no último item de nosso questionário de pesquisa, solicitamos aos entrevistados que apontassem as principais dificuldades encontradas para o ensino com ênfase na promoção da igualdade étnico-racial. Dentre os problemas pontuados, a abordagem superficial do tema, apenas de forma pontual ou “folclorizada” durante o mês de novembro, surgiu como um dos grandes gargalos a serem superados. O enfrentamento ao racismo na escola não pode se limitar a uma data comemorativa, deve, pois se constituir numa cultura de prática cotidiana.

16) Foi questionado com que frequência os entrevistados costumam abordar o tema em suas aulas: 15 professores (15,6%) sinalizaram abordar o tema de forma muito frequente; 39 professores (40,6 %) indicaram que costumam abordar o tema de maneira frequente; 33 docentes (34,4%) afirmaram abordar o tema ocasionalmente; 7 docentes mencionaram que raramente abordam o tema em suas aulas; 2 professores indicaram nunca abordam a temática investigada em suas aulas (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Frequência de abordagem do tema pelos docentes.



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Destarte, quando o foco da análise se volta para um olhar sobre a prática individual na abordagem do tema estudado, observa-se que a maioria dos docentes aborda a promoção da igualdade racial de forma frequente em suas aulas. Esta tendência indica se relacionar ao fato de que os participantes envolvidos estão engajados de forma direta com o tema, em geral também são militantes da causa.

Há também um espectro de professores que raramente ou nunca abordam a promoção da igualdade racial, o que nos leva a questionar: Quais seriam os motivos? Que fatores estão contribuindo para que essa demanda social não seja considerada relevante no sentido pedagógico? As questões a seguir auxiliam-na obtenção de uma maior compreensão acerca do porquê desta invisibilidade.

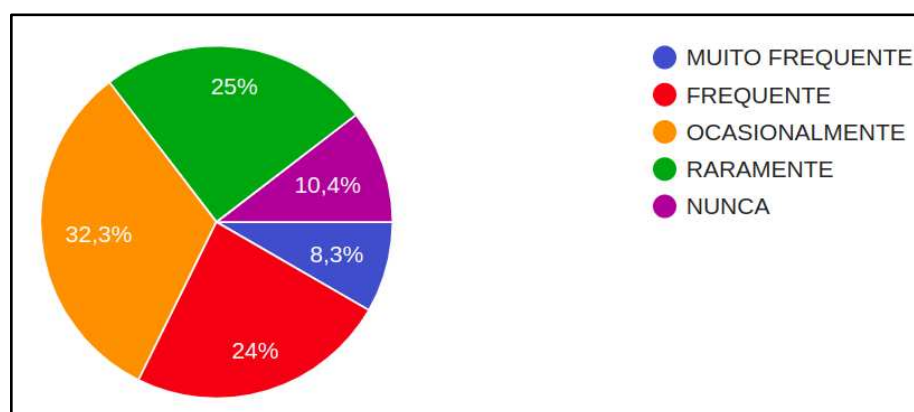
17) Investimentos escolares em materiais, formações, livros, e afins: 8 professores (8,3%) sinalizaram que suas escolas investem de forma muito frequente; 23 professores (24 %) indicaram que suas escolas costumam fazer investimentos frequentes; 31 docentes (32,3%) afirmaram que suas escolas fazem investimentos em materiais de suporte ocasionalmente; 24 docentes mencionaram que raramente suas escolas investem em materiais de suporte; 10 professores indicaram que suas escolas nunca investem recursos em materiais de suporte a temática (Gráfico 14).

Os dados refletem a falta de investimentos escolares em materiais de suporte e apoio pedagógico relativos ao tema da promoção da igualdade racial. Essa premissa também será ressaltada adiante, sendo uma das problemáticas recorrentes citadas pelos professores, ante as dificuldades encontradas no exercício docente.

Os materiais relacionados ao tema da promoção da igualdade racial, quando disponíveis na escola local, no geral, são os livros disponibilizados pelo MEC, através dos

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A partir das lutas encampadas pelos movimentos sociais negros e indígenas com as conquistas nas legislações, os livros didáticos passaram buscar uma abordagem social positiva dos povos negros e indígenas, havendo também uma maior produção e circulação de livros paradidáticos enfocados na promoção das relações étnico-raciais.

Gráfico 14 – Frequência de investimentos escolares em materiais de apoio pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Em 2003, foi lançado o Projeto “A Cor da Cultura”, parceria entre o MEC, a Fundação Roberto Marinho (Canal Futura e Rede Globo), o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), a Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Conforme a Assessoria de Comunicação Social do MEC, o Projeto distribuiu de forma gratuita 11 mil kits pedagógicos em todo território nacional, atingindo 18 Estados, 170 municípios, contando com a colaboração de 11 instituições formadoras. Foram qualificados 9 mil professores e multiplicadores do projeto. Estima-se que milhões de pessoas também foram atingidas, com 56 programas de TV exibidas no Canal Futura, TV Globo e na antiga TVE, atualmente TV Brasil bem como em outras emissoras públicas (Brasil, 2023b).

O Projeto “A Cor da Cultura” se constituiu num referencial de grande amplitude, tendo sido em 2009 reconhecido enquanto Tecnologia Educacional pelo MEC, parte desse material se fez presente no cotidiano de algumas escolas locais. Outros livros paradidáticos presentes nas escolas, que abordam a questão da diversidade cultural e indiretamente a promoção das relações étnico-raciais, a nível de Estado do Ceará, corresponde a alguns exemplares da Coleção PAIC, Prosa e Poesia.

Através do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, o Governo do Estado do Ceará promoveu a publicação de diversas obras paradidáticas com o intuito de promover o incentivo e o desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ainda que indiretamente, diversos títulos desta coleção atendem a representatividade da cultura local, podendo ser utilizados como apoio a prática pedagógica multicultural.

Títulos como “Luiz, o menino Sanfoneiro” de Ana Maria Carvalho (2018), “O Baú Ancestral Histórias de Bisavó” de Patrícia Matos (2018), “Jandê, o curumim Tremembé” de José Marcos de Castro Martins (2011), “Matilde viu o Maracatu” de Lourival dos Santos Veras (2012), dentre outros, ilustram essa possibilidade. Grande parte das escolas locais possuem esse material, mas é válido destacar que ele não foi designado especificamente para o trabalho das relações étnico-raciais. Essa perspectiva pedagógica depende, sobretudo, da didática e abordagem docente.

No geral, os livros de História de Maracanaú que fazem parte da realidade das escolas omitem a contribuição da cultura negra da cidade, e se caracterizam por trazerem consigo o discurso das classes dominantes locais, que se estabeleceram política e economicamente a partir do processo de emancipação em 1983, antes disso, Maracanaú era Distrito de Maranguape.

As produções teóricas locais, sobretudo as que partem da gestão municipal tendem ao discurso enaltecido das figuras políticas, recorrem a limitar-se a narrativa emancipatória, e, conseqüentemente, ausentam a importância das construções coletivas do povo. Apontam, também, para uma perspectiva apaziguadora, de negação dos conflitos existentes no território e inerentes a própria dinâmica do conviver humano.

Em 2023, o Setor de Projetos Educacionais da SME lançou o *Ebook* “Maracanaú 40 anos: História da Gente”. Os profissionais que desenvolveram esse trabalho, são os mesmos responsáveis pela realização do *Festival Afro-Artes*, durante seu período de existência. Trata-se de uma obra direcionada aos estudantes e professores da cidade, e busca traçar um panorama histórico, desde o início da colonização local no século XVII, até os dias atuais. Tem uma estética aquarelada muito bonita e, de forma breve e sucinta, busca explorar os principais acontecimentos que marcam a trajetória da cidade.

Sob a ótica histórica, aborda as origens indígenas, mas recorre a omissão da influência africana que também se faz presente no Município. A escrita denota um tom de comemoração em alusão aos 40 anos da emancipação, trazendo um discurso apaziguador dos conflitos, o que não contribui para o estímulo a criticidade. Por exemplo, ao tratar das instituições que foram moldando a cidade, como a instalação da Escola de Menores Carneiro

de Mendonça em 1934, o livro traz: “Algumas décadas depois, em 1934, na região onde se situa o Horto, foi implantada uma escola para meninos menores de idade, ou que os pais não tinham condições de garantir o sustento e **as vezes alguma rebeldia típica da adolescência**” (Maracanaú, 2023, grifo nosso).

Diante disso, compreende-se que os livros se destinam às crianças e aos adolescentes da cidade, por isso, a opção de uma linguagem simples e objetiva. No entanto, a opção de se colocar a rebeldia como algo típico da adolescência, denota uma posição acrítica como justificativa para implantação da Escola de Menores, pois durante as primeiras décadas do século XX, o estado do Ceará passou por diversas secas, fazendo com que uma grande leva de migrantes das mais diversas regiões buscassem amparo em Fortaleza. O acúmulo de gente pobre, os flagelados da seca, os pedintes e a delinquência pelas ruas da Capital levaram a implantação da escola de menores, numa explícita atitude higienista do Estado.

O livro digital “Maracanaú 4.0: História e Memória” (2024) também produzido pela equipe de técnicos da Secretaria de Educação de Maracanaú, que estiveram à frente do *Festival Afro-Artes*, busca se referendar nos 40 anos do Município para “para propor a realização de projetos educativos/participativos que tragam para o ambiente escolar o conhecimento da história da comunidade” (Maracanaú, 2023). A obra se inicia com a menção aos Pitaguarys “os primeiros habitantes do lugar”, em seguida faz menção a três fases de expansão demográfica local.

Ao tratar de patrimônio material e imaterial, no tocante a imaterialidade, faz menção aos festejos juninos da cidade, bem como grupos culturais que existem no Município, dentre eles as *Saias que Contam* (trabalho da Escola Construindo o Saber) e a *Rede Maloka* (trabalho do qual faço parte), dentre outros. Portanto, esta menção é percebida não como uma “homenagem” ou reconhecimento, mas como apropriação indevida dos trabalhos dos movimentos da sociedade civil local, para se buscar passar uma imagem antirracista.

As imagens utilizadas na publicação municipal referentes a *Rede Maloka*, foram dois *cards* retirados das redes sociais. Não se deram ao trabalho de nem mesmo contatar os responsáveis pelo grupo para fazer a utilização de suas imagens ou mencioná-los no material de comunicação/educação da prefeitura municipal. O referido *Ebook*, como de práxis da gestão municipal, acaba se tornando um material não apenas de educação, mas também de autopromoção política dos gestores locais, o que nitidamente se faz presente pelas inúmeras fotos, nas quais o prefeito, seu secretariado e suas “obras” aparecem no livro (Figura 5).

O fato, ocorrido indigna o coletivo da *Rede Maloka Ancestralidades*, que justamente se contrapõe politicamente ao domínio das narrativas históricas locais pelos grupos

dominantes e hegemônicos. Apesar de citar a colaboração afro-brasileira na cidade, há superficialidade na abordagem a qual desconsidera a presença africana e afrobrasileira no município antes do processo emancipatório.

Figura 5 – Maloka Ancestralidades.



A

B

Fonte: Maracanaú (2023). A - Uso Indevido do Card 2 da *Maloka Ancestralidades*. B - Cartazes Afro Arte 10 anos e Projeto Município Sem Racismo.

O encarte “Pequena História de Maracanaú para Concursos”, produzido pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo em 2020, ilustra bem a prática discursiva de enaltecimento emancipatório e das figuras de “importância” política da cidade. O trabalho busca fazer uma síntese histórica, política e administrativa, trazendo dados sociais econômicos.

Neste material, os aspectos históricos são abordados de forma diminuta em quatro páginas iniciais, que tratam das origem indígena local e dos contatos com os colonizadores portugueses e holandeses na região, bem como da fundação do Aldeamento de Santo Antônio do Pitaguary, ainda no século XVII, e segue dando ênfase aos acontecimentos que transformaram o povoamento local, sobretudo: a) a chegada da estrada de ferro em 1875, que

levou a região a condição de Vila de Maracanaú em 1882, e posteriormente a Distrito de Maranguape em 1906; b) a instalação do Centro de Menores Carneiro de Mendonça, em 1935; c) a instalação do Leprosário Colônia Antônio Justa, em 1942; c) a instalação do Sanatório Geral (atual Hospital Municipal) contra a Tuberculose.

Em seguida são abordados os movimentos emancipação em cinco tentativas, 1953, 1959, 1962, 1972, até consolidar-se em 1983, destacando os movimentos locais que lutaram pelo processo de emancipatório. É importante ressaltar que o autor da obra, coloca-se como um dos envolvidos no processo de emancipação, daí seu interesse na ênfase dessa mesma versão da história, que o garante trabalhar para a máquina pública de forma comissionada desde a emancipação do município em 1983.

O livreto continua fazendo um panorama sobre os governos municipais e seus respectivos gestores, desde a emancipação até 2020. Por fim, traz informações sobre os distritos do território do município, sobre a cultura local, abordada exclusivamente como as Festa Juninas de Maracanaú (festejos massivos promovidos pelo poder público!?). São apresentados dados gerais sobre a economia local e a população economicamente ativa, PIB per capita do ano de 2018, dados demográficos da população por religião, onde está expresso apenas os segmentos: católicos (64,63%), evangélicos (35%) e espíritas (11%) (Maracanaú, 2020).

O racismo institucional é expresso no material pela falta de informações sobre as religiões de matriz africana na cidade, é como se simplesmente não existissem, enquanto na realidade, há inúmeros terreiros de umbanda e candomblé espalhados pelo município. No material também não consta nada sobre a contribuição da população negra da cidade, sobre nenhum aspecto, sejam históricos, políticos ou culturais.

Outro ponto em que se evidencia o racismo de forma estrutural, está em limitar a cultura local ao São João de Maracanaú, perspectiva esta que está para além do discurso, pois de fato, a gestão municipal só compreende a cultura local como “São João”, empreendendo esforços e muito investimento para destacar-se enquanto: “O maior São João do Planeta!”. Em 2023, por exemplo, a cidade completava 40 anos de emancipação, tendo sido realizado um festejo junino de 40 dias em alusão a tal fato. O referido *slogan*, foi patrocinado em 2024, no valor de R\$ 650.000,00, para que uma escola de samba da série ouro, do Rio de Janeiro, Acadêmicos de Vigário Geral, desfilasse prestando uma “homenagem” a Maracanaú-CE, o que ocorreu no primeiro dia de desfile 10/02/2024, na Marquês de Sapucaí.

Essa atitude da gestão municipal foi fortemente criticada pelos artistas e produtores culturais da cidade, que buscam através do Conselho Municipal de Cultura a efetivação de um Plano Municipal de Cultura local, que considere as diversas outras manifestações e expressões

do município. Os atores/atrizes sociais da cultura local, se contrapõem a lógica de promoção de megaeventos, e anseiam que essa imposição por parte do poder executivo, seja revista em função do desenvolvimento de políticas culturais efetivas, a partir da grande diversidade de manifestações e agentes culturais presentes no território.

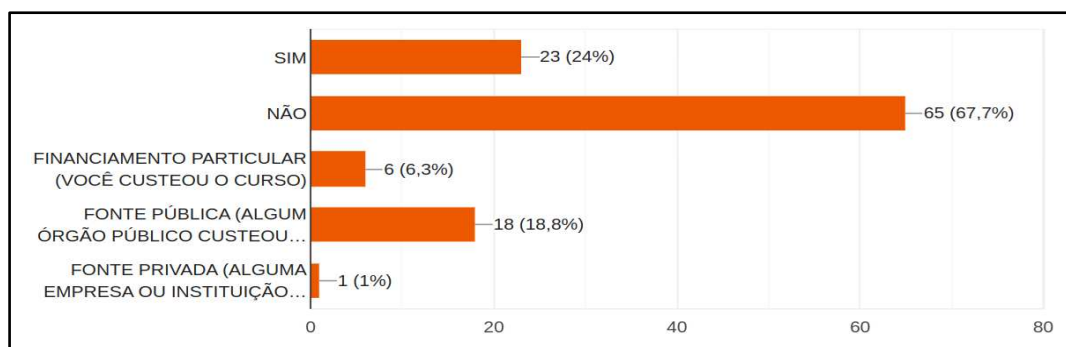
No entanto, a luta pela democratização da cultura local que se dá pela participação da sociedade civil através do Conselho Municipal de Cultura é continuamente descredibilizada, sendo as políticas culturais da cidade impostas de cima para baixo. Conforme investigações nas contas públicas especificamente para o festejo junino, na LOA 2024, estava previsto para o São João, um montante na casa do 6 milhões de reais, a serem desembolsados do erário público.

Segundo nosso acompanhamento, até o presente momento, conforme as informações do *Portal da Transparência*, já foram aplicados 9 milhões, em infraestrutura e contratação de artistas, ou seja, três milhões a mais que o planejado. Somente uma das atrações (DJ Alok) custará aos cofres públicos em 2024, a bagatela de 800 mil reais, 200 mil reais a mais que o show do mesmo artista realizado no São João de 2023! O cachê de um mega artista, gasto em 2 horas de show, seria suficiente para custear o trabalho anual de diversos projetos culturais de artistas e produtores locais.

18) Foi indagado se nos últimos anos o docente realizou algum curso ou formação na temática de estudo, sendo solicitado que se indicasse qual a fonte de financiamento desse processo: 23 professores (24%) afirmaram que sim, que realizaram formação; 65 professores (67,7%) sinalizaram que não realizaram formações no tema. No tocante a fonte de financiamento, 6 docentes (6,3%) afirmaram que se autofinanciaram; 18 docentes (18,8%) afirmaram que as formações as quais participaram foram custeadas por recursos e órgãos públicos; 1 docente (1%) afirmou que sua formação foi custeada por empresa privada (Gráfico 15).

De acordo com os dados de nossa Pesquisa, os professores interessados em aprofundar-se nos estudos sobre as relações étnico-raciais, terminam por fazerem investimentos próprios em sua formação, a fim de preencher a lacuna deixada pelo poder público municipal, em não proporcionar a oferta em sua grade curricular de formação continuada. Um ponto que nos chama a atenção, foram as constantes afirmativas mencionadas na questão subjetiva ao final de nosso questionário, que se relaciona a ausência de formação na temática, de que os processos de formativos locais estão centrados nas “avaliações externas”, como o SPAECE e o SAEB, que geram os índices de “qualidade” do ensino escolar.

Gráfico 15 – Realização de formação docente no tema nos últimos anos e fonte de financiamento



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário Google.

Acompanhando a lógica hegemônica neoliberal de avaliação das políticas públicas tomadas pelo Estado brasileiro, na área da Educação, por iniciativa do MEC, em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que se constituiu ao longo dos anos, como a principal referência na aferição dos índices de desenvolvimento da educação pública brasileira.

Fundamentada na realização bienal de avaliações em larga escala, que em conjunto com as informações de aprovação, reprovação e evasão obtidas no Censo Escolar (realizado anualmente) definem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, de uma instituição de ensino. Esse processo avaliativo se consolidou com a justificativa de monitoramento do funcionamento de redes de ensino, gerando subsídios para que gestores públicos formulassem políticas educacionais com dados efetivos, em termos de resultados que decorrerem da aprendizagem dos estudantes.

Seguindo a mesma lógica avaliativa em larga escala, no Estado do Ceará foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE em 1992. Os índices desta avaliação geraram resultados por aluno e escola, sendo utilizados como ranqueamento, numa lista das "melhores" e "piores" escolas do Ensino Fundamental e Médio do Estado. Por meio de uma política de incentivo financeiro: o *Prêmio Escola Nota 10*, escolas e professores que atingem metas pelo desempenho em suas turmas recebem um prêmio de bonificação (Ceará, 2017).

É notório o crescimento dos índices de proficiência medidos pelo SPAECE, que dentro desses moldes avaliativos tem gerado lugar de destaque para a educação cearense em todo Brasil. Porém, havemos de reconhecer que o desempenho dos estudantes numa dada matriz curricular de referência para aprendizagem, não possibilita a real mensuração do que viria a ser "qualidade" no ensino. O conceito de qualidade na educação está sendo minimizado,

relativizado ao resultado desses índices, que por sua vez interferem na própria dinâmica curricular trabalhada. Muitas escolas e professores se limitam ao ensino focado na realização das avaliações externas, limitando o processo educativo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tal qual os processos empresariais, o cerne do trabalho educativo está centralizado nos resultados, na obtenção de metas, secundarizando as demais questões pedagógicas. A esse despeito, há o fato de que as políticas de bonificação financeira para obtenção de metas acabam por limitar a destinação dos recursos apenas a uma parcela mínima de escolas e profissionais, desobrigando o Estado do investimento financeiro massivo para melhoria da estrutura e do funcionamento do sistema educacional como um todo.

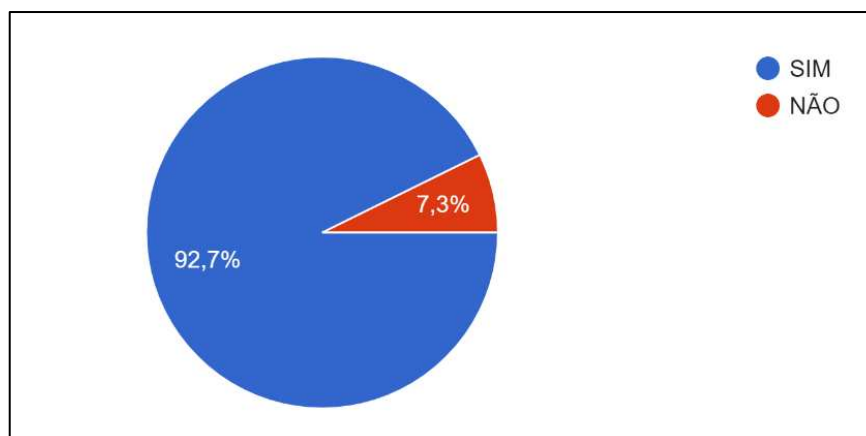
O município de Maracanaú, buscando a melhoria de seus resultados e índices educacionais, também tem promovido a bonificação financeira das escolas que alcançam as metas estipuladas. O Decreto Municipal nº 2.821/2019 (Maracanaú, 2019), que cria a política de incentivo ao SPAECE e aos profissionais com exercício no magistério com exercício funcional na rede municipal, traz como proposição, a bonificação das escolas e professores que atingirem as metas propostas na referida legislação: 8,5 pontos no SPAECE-ALFA (turmas de 2º ano do Ensino Fundamental); 6,0 nas turmas 5º ano, e para as turmas de 9º ano, a lei consta com um anexo estipulando a meta específica de cada escola. A referida legislação, propõe a criação de um parâmetro chamado de Índice de Desempenho Escolar -IDE, que se fundamenta em três componentes: a) a proficiência (resultado obtido no desempenho da escola), b) a taxa de participação dos alunos na avaliação, c) o fator de ajuste para universalização da aprendizagem, o que representa “a mensuração da distância entre o nível ideal de aprendizagem e a situação da escola mensurada por meio da avaliação” (Maracanaú, 2019).

Este cenário de foco nos resultados perpetrado na rede municipal de educação, termina por subjugar e relegar o trabalho de promoção da igualdade racial, que em discurso é considerado relevante, mas em práticas, não se demonstra responsividade e interesse.

19) Foi indagado se as escolas onde os entrevistados lecionam incluem em seu calendário a comemoração ao dia da Consciência Negra, 20 de novembro: 89 docentes (92,7%) sinalizaram que sim; 7 professores afirmaram que não (Gráfico 16).

Observa-se que a maioria das escolas (92,7%) incluem em seus calendários escolares a comemoração do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, atendendo ao que prevê a Lei nº 10.639/2003, que alterou o artigo 79º B, da LDB. Ainda assim, existem escolas que não incluem em seus calendários a legislação.

Gráfico 16 – Escolas que celebram o Dia da Consciência Negra

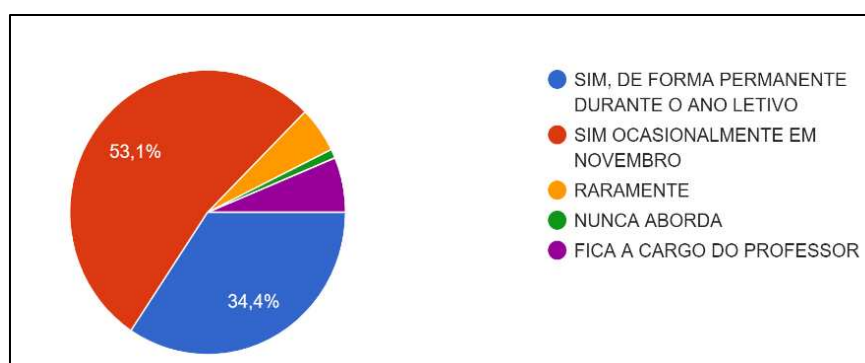


Fonte: Elaborado pelo autor via formulário Google.

20) Foi indagado se as escolas onde atuam os docentes desenvolvem algum trabalho na área das relações étnico-raciais e com que intensidade estes trabalhos acontecem: 33 professores (34,4%) mencionaram que “sim, de forma permanente durante o ano letivo”; 51 professores (53,%) sinalizaram que “sim, ocasionalmente em novembro”; 5 professores (5,2%) sinalizaram que “raramente” suas escolas desenvolvem trabalhos na área; 1 professor afirmou que “nunca” sua escola promoveu trabalhos com o tema; 6 professores (6,3%) afirmou que as escolas deixam a cargo dos professores abordar a temática (Gráfico 17).

Os dados indicam que as escolas realizam em sua maioria trabalhos relacionados a promoção da igualdade racial de forma ocasional, apenas no mês de novembro. A amostra também indica a existência de escolas que raramente, ou nunca, promovem trabalhos de promoção das relações étnico raciais em suas práticas pedagógicas. Também é possível notar que há escolas que buscam realizar trabalhos de forma permanente, resistindo ao cenário desfavorável do ponto de vista das políticas públicas no município.

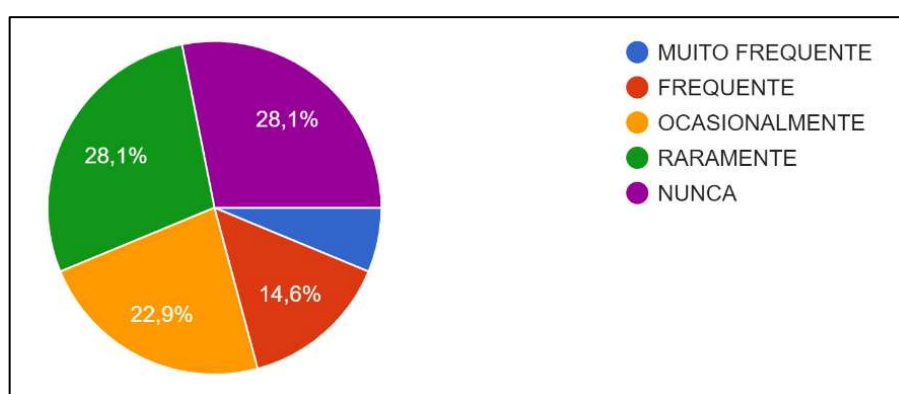
Gráfico 17 – Projetos escolares temáticos e suas formas de desenvolvimento



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário google

21) Foi indagado se as escolas costumam manter parcerias com ONG's, grupos culturais, militantes e pesquisadores do assunto como forma de fortalecimento dos trabalhos: 6 professores (6,3%) sinalizaram que suas escolas mantêm essas parcerias com muita frequência; 14 professores (14,6%) mencionaram que essas parcerias são realizadas com frequência; 22 docentes mencionaram que ocasionalmente suas escolas fazem essas parcerias; 27 professores (28,1%) assinalaram que raramente essas parcerias ocorrem em suas escolas; 27 professores (28,1%) mencionaram que nunca ocorreu em suas escolas este tipo de parceria (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Parcerias entre escolas, ONG's e especialistas no tema



Fonte: Elaborado pelo autor via formulário *Google*.

Os dados indicam que a maioria das escolas não realizam ou raramente realizam parcerias com agentes externos a comunidade escolar, com fins na promoção da igualdade racial. No entanto, a amostra aponta que existem algumas escolas e buscam apoio desses agentes como movimentos sociais, pesquisadores, dentre outros, ainda que sem a devida frequência.

As trocas de saberes entre diferentes protagonistas cultura negra local, têm se mostrado como uma possibilidade de mútuo fortalecimento ante o cenário de ausência de políticas públicas. Como mencionado, não existem mais projetos ou ações por parte da SME, no tocante a promoção da igualdade étnico racial na escola, apenas um discurso de valorização dessa perspectiva, mas que como os dados de nossa pesquisa demonstram, sem o real aporte de recursos e o devido compromisso.

Sabendo que a promoção da Igualdade Étnico-Racial não deve estar circunscrita a esfera da educação, mas conforme o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010; se concatenar numa série de ações, programas e políticas afirmativas em amplos setores sociais, buscamos identificar outras possíveis atuações da gestão municipal, que não estivessem limitadas a área da educação, e como ficou evidenciado, também não existem políticas públicas

nas demais áreas.

Há menção a uma Secretaria de Agricultura Familiar e Assuntos Indígenas, a LOA 2024, apresenta como previsão orçamentária de R\$ 2.029,000,00, para execução dessa pasta, mas como percebemos ela está limitada a questão da agricultura familiar, e sua condução por uma pessoa não indígena, traz os contornos prévios da forma como as políticas são direcionadas.

5.3 Dos principais problemas para efetivação da Lei N° 10.639/2003 conforme os docentes entrevistados

A última pergunta do questionário aplicado se diferenciava das demais, que eram objetivas, por ser discursiva, norteadas pela seguinte questão: “Na sua opinião, quais são as principais dificuldades no tocante a educação para as relações étnico-raciais? O que pode ser feito para o enfrentamento dessas questões?”. A ideia aqui foi compreender quais as principais problemáticas enfrentadas pelos profissionais no exercício docente relacionado ao tema, bem como inferir possíveis ações de enfrentamento para mitigação dos problemas apontados.

Com base nas respostas, foi possível identificar problemas e soluções que consoam na mesma perspectiva, sendo assim viabilizada a quantificação em termos numéricos, das afirmativas que mais apareceram conforme exposição dos entrevistados. Então, foram elencadas as principais demandas, mas também foram descritas algumas das falas dos entrevistados com o intuito de percebermos a subjetividade, a qual apenas os números não tem o potencial de expressar.

Do total de entrevistados, 37 professores (38,5%) afirmaram que o principal problema que demanda enfrentamento, é a questão da formação na temática, ou aliás, a falta dela, fator que tem dificultado o pertencimento docente na causa. Vejamos a transcrição de algumas afirmações coletadas que explicitam este desafio: 1) “Construir a compreensão e formação dos professores no enfrentamento ao preconceito e discriminação.”; 2) “Formação para professores se aprofundarem no assunto por parte das autoridades competentes.”; 3) “Mais formações, livros e cursos para nos preparar para trabalhar de maneira consciente.” 4) “A falta de oferta de formação continuada oferecida pelo município sobre relações étnico-raciais”. Frente a recorrência desta afirmativa fui motivado a buscar nas contas públicas da cidade os investimentos do poder municipal na formação docente, o que será explorado mais a frente, quando trataremos da análise dos dados.

Os que mencionaram que a principal dificuldade está na “falta de recursos, investimentos financeiro e material” para suporte a prática pedagógica no ensino das relações

étnico raciais somam 20 professores (20,8%). Eis algumas ponderações das falas docentes: 1) “A falta de recursos direcionados às questões raciais dificulta o trabalho de profissionais que tem interesse, mas não tem condições.”; 2) “Um recurso destinado ao mesmo”; 3) “Falta de recursos, material didático, apoio e interesse.”; 4) “Investimentos e capacitações para os profissionais.”.

Aqueles que afirmaram que a “descontinuidade”, ou a abordagem superficial e pontual do tema apenas no mês de novembro é um dos graves problemas enfrentados são 14,5% (14 entrevistados). As opiniões foram: 1) “Formação sócio pedagógica constante, apresentar e fazer permanente referências afros, proporcionar espaços de falas e participação às pessoas negras, promover agenda permanente de enfrentamento ao racismo”; 2) “A conscientização de toda comunidade escolar e abordagem constante dentro do ambiente escolar.”; 3) “A escola deve trabalhar o tema durante todo período letivo com práticas e projetos que envolvam a comunidade escolar. Os profissionais da educação devem se informar e trabalhar as diferenças de forma efetiva no cotidiano de sala.”; 4) “Informações e conscientizações constantes e não somente em novembro. A lei 10.639/03 deve fazer parte do currículo com materiais e formações sempre constantes e atualizadas para que no dia a dia, a médio e longo prazos a gente possa viver com mais ensinamentos e aprendizagens sobre o tema tão importante e necessário para uma efetiva e dialógica convivência entre cidadãos e cidadãs rumo a uma exequível cultura de paz.”

Por fim, 10 professores (10,4%) afirmaram que “a falta de apoio da gestão e demais companheiros docentes” é um dos gargalos a serem superados, conforme observa-se nas falas: 1) “Gestões pouco conscientes da importância do tema e poucos esforços para aplicabilidade da lei. Os municípios devem realizar formações e fazer do tema algo presente na grade curricular e abrir espaços para debates, formações e projetos estudantis.”; 2) “Pouco caso de professores e gestores. É necessário parceria com todos os envolvidos no ambiente escolar e não só uma prática só dos professores de ciências humanas.” 3) A grande dificuldade que vejo é a própria disposição da gestão e dos professores em relação ao tema. O foco é apenas no resultado de provas avaliativas a níveis nacional e municipal. Uma pena.”; 4) “Excesso de conteúdo e cobrança específica para às avaliações externas, ausência de planejamento. Conscientização através de formação pedagógica. Determinação de carga horária específica para desenvolver projeto, sem sobrecarregar o profissional diante dos outros conteúdos, priorizados pelo grupo gestor.”

Diante destas respostas, observa-se a falta de apoio da gestão e do corpo docente. Ao mesmo tempo, estes dados apontam para uma outra questão que carece de análise: a supressão da abordagem das relações étnico raciais do currículo escolar em função da elevação

das metas escolares, nas chamadas “avaliações externas”, como o SAEB e o SPAECE. Estas avaliações em larga escala, promovidas pelos governos Federal e Estadual estão alinhadas a já mencionada concepção hegemônica de avaliação de políticas públicas imposta pelo modelo político econômico neoliberal ao qual se ajustou o governo brasileiro a partir dos anos de 1990.

Outras problemáticas relacionadas ao tema estudado foram apresentadas com menor constância pelo público pesquisado, no entanto, a riqueza destas contribuições não se limitam a recorrência de citações entre os participantes, pois trazem consigo grande pertinência a nossa discussão, por exemplo, a falta de representatividade no currículo escolar e a autoaceitação, ou o não reconhecimento individual das próprias origens étnico-raciais: 1) “As principais dificuldades na educação em relação às questões étnico-raciais incluem a falta de representatividade nos currículos, discriminação racial e a perpetuação de estereótipos. Para enfrentar essas questões, é crucial promover a diversidade no material didático, implementar políticas inclusivas, oferecer formação culturalmente sensível aos educadores e criar espaços que celebrem a pluralidade étnico-racial.”. 2) A falta de autoaceitação e não construção da própria identidade, pois reforça o não pertencimento.”. Assim, a primeira contribuição traz como categoria de análise a colonialidade no currículo escolar, enquanto a segunda afirmativa, tem como circunstância de observação, o não reconhecimento ou aceitação das próprias origens étnico raciais, que gera, segundo a fala da participante, a impossibilidade de construção de uma identidade individual positiva do ponto de vista étnico racial.

Buscando fazer uma síntese das categorias de análise, que aparecem nas falas dos docentes, temos a seguinte lista (Tabela 16):

Tabela 16 – Principais problemas para promoção das relações étnico-raciais na escola

Problemas apontados	Quantidade de declarações
Falta de formação na temática	37 pessoas (38,5%)
Falta de recursos e investimento	20 pessoas (20,8%)
Abordagem superficial do tema	14 pessoas (10,4%)
Falta de apoio na gestão escolar	10 pessoas (28,1%)
Colonialidade do currículo escolar	7 pessoas (7,3%)
Auto identificação/reconhecimento	6 pessoas (6,3%)
Não responderam	2 pessoas (2,1%)

Fonte: Elaborada pelo autor

A falta de formação específica na temática se delineou enquanto principal demanda

apontada pelos docentes da rede municipal. Sendo os professores as figuras responsáveis pelo desenvolvimento do currículo na ponta do sistema educacional, a qualificação dos mesmos é imprescindível. Como ensinar o que não se compreende? Essa é uma questão primordial, um pré-requisito básico. Tal problemática é recorrente nos sistemas de ensino no Ceará, como indicam pesquisas correlatas ao nosso tema de investigação, ao exemplo do estudo de Félix e Bizerro (2017), na cidade de Iguatu-CE: “Como resultados percebemos que a aplicabilidade da lei 10.638/03 nas escolas públicas do município de Iguatu ainda é bastante falha, principalmente em relação a formação dos professores” (Félix; Bizerro, 2017, on-line).

A presente pesquisa indica que, no tocante a formação docente para educação das relações étnico raciais em Maracanaú-CE, os próprios professores que se interessam pelo tema, é que de forma autônoma buscam se qualificar, sendo também apontada, a própria fragilidade encontrada na formação inicial do profissional docente na academia.

O segundo problema indicado pelos professores em foi a falta de investimentos e recursos materiais e financeiros para apoio aos trabalhos desenvolvidos pelas escolas. Como demonstrado na avaliação dos investimentos de recursos municipais para a promoção da igualdade racial em Maracanaú-CE, conforme as contas públicas, não foram direcionados aportes financeiros nas políticas locais em nenhuma área, nem tão pouco na educação. Sendo possível perceber que nas iniciativas que ocorrem nas escolas no tocante a educação para as relações étnico raciais, no geral, os custos são assumidos pelas próprias comunidades escolares, que buscam formas alternativas para custeio de suas demandas.

A abordagem superficial do tema, bem como a falta de apoio da gestão escolar ao trabalho docente também se fizeram presentes, sendo o reflexo da ausência de diretividade por parte da gestão municipal na área da educação, que não reconhece a promoção da igualdade racial como uma demanda escolar necessária formação dos estudantes, ao ponto serem investidos recursos e esforços sistemáticos para tal. A educação para as relações étnico raciais é minimizada a comemoração no calendário escolar do Dia da Consciência Negra, em novembro.

Este cenário se replica em outras cidades do Ceará, como aponta o estudo de Mendes, Moraes e Silva (2021), ao investigarem as propostas e ações pedagógicas de promoção da igualdade étnico-racial em escolas do município de Redenção e Acarape, na região do Maciço de Baturité: “ a educação das relações étnico-raciais, bem como a Lei nº 10.639/03, é exercida nessas instituições, mas não de uma maneira continuada, como precisaria ser para incorporarmos esta proposta educacional, restringindo-se, muitas vezes, a ações pontuais” (Mendes; Moraes; Silva, 2021). Conjuntura também recorrente na maioria dos municípios do

Brasil, conforme a pesquisa do Instituto Geledés, por nós já indicada (Benedito; Carneiro; Portela, 2023).

A colonialidade do currículo escolar também foi apontada como uma questão a ser superada, processo este que decorre na dinâmica de ensino/aprendizagem, e incorre sobre nossos referenciais sociais, culturais e políticos. O currículo e ação pedagógica, a ciência, bem como toda e qualquer expressão da existência humana não é neutra.

O atual contexto educacional brasileiro, não obstante do imaginário social é marcado pelo racismo. Vieira e Fabiano (2022) fazem uma reflexão crítica sobre a disciplina de Ensino Religioso, o que apontam ser uma marca perene dessa herança colonial, sendo muitas vezes relegada seu campo de impacto formativo e não reconhecida como campo de produção de conhecimento, o que conforme as autoras, contribui para manter o controle do poder/saber escolar nas mãos de um campo de visão centrado na branquitude eurocentrada e LGBTfóbica, em que a padronização de modelos e ideais comportamentais judaico-cristãos conflitam com a diversidade presente no cotidiano escolar (Vieira; Fabiano, 2022). A colonialidade permeia não apenas a disciplina de Ensino Religioso, mas estrutura curricular e social como um todo, incidindo sobre os indivíduos em geral, o que ressalta a importância de uma educação escolar multicultural e antirracista.

Um ponto significativo apontado dentre os problemas indicados pelos docentes em nossa pesquisa foi a questão da autoidentificação pessoal dos indivíduos, do “reconhecer-se negro” para a construção de uma identidade racialmente positiva, o que se torna possível através de um certo “letramento racial”, de vivências e experimentações educativas que possibilitam a compreensão, a expansão da consciência individual sobre o tema.

É possível conceituar o letramento racial como um conjunto de práticas educativas e pedagógicas que tem como objetivo conscientizar as pessoas sobre as relações e desigualdades étnico-raciais na sociedade, de forma a possibilitar que as mesmas possam se perceber nessa trama de relações, sabendo reconhecer, criticar e combater atitudes racistas no seu cotidiano.

É essencial compreender que o enfrentamento do racismo é uma tarefa coletiva, uma obrigação moral e social, uma bandeira que deve ser assumida por todas as pessoas em nossa sociedade.

6 DO CUMPRIMENTO MUNICIPAL DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA

A análise das questões e dados levantados possibilita desenvolver o processo avaliativo ao qual nos propomos. Portanto, a análise dos pontos de incumbência do poder municipal, no tocante à promoção da igualdade racial conforme as DCN's para implementação da Lei nº 10.639/2003. Esta análise será alinhada com os objetivos de nossa pesquisa, visando evidenciar as contradições entre o que está idealizado/teorizado como legislação e o que foi realizado na prática.

No que compete ao item “a) Apoiar as escolas para implementação da legislação, mobilizando fóruns, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil”, foi possível constatar que houve um breve apoio, um *start* inicial as escolas para implementação da lei nº 10.639/2003 a nível de município de Maracanaú-CE. Não foram mobilizados fóruns, conselhos escolares e sociedade civil, as ações se limitaram as equipes pedagógicas (diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores) de forma pontual durante o mês de novembro, durante os anos de 2010 a 2020, período em que também se realizava um festival temático.

Em relação ao item: “b) Orientar equipes gestoras e técnicas da Secretaria de Educação para implementação da legislação”, constata-se que, como mencionado anteriormente, havia uma equipe de três técnicos, professores da rede municipal que atuam na secretaria de educação durante o período de 2010 a 2020, levando a frente a iniciativa de realização do festival Afro-artes e a formação dos professores na temática. Estes mesmos profissionais faziam parte do setor de formação docente, com a transferência dos mesmos para o setor de projetos educativos, as formações direcionadas a promoção da igualdade racial, que aconteciam durante o mês de novembro deixaram de ser priorizadas. No período citado, tanto diretores escolares, quanto coordenações pedagógicas receberam orientações e eram estimulados a aderir ao festival, acontecendo desta forma, o incentivo a promoção da igualdade racial nas escolas.

No tocante ao item “c) Promover a formação dos quadros funcionais do sistema de educação, de forma sistêmica e regular, mobilizando atores diversos que tenham conhecimento da temática”: A Revista Educação e Reflexão, nº 2, publicada em março de 2012, traz uma entrevista com o Professor Luís Bernardo, na época coordenador especial da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial de Fortaleza (COPIR).

Já a revista de número 17, ano 9, de dezembro de 2019, traz uma entrevista com

Zelma Madeira, Secretária da Igualdade Racial do Estado do Ceará desde 2010. A ação de mencionar o tema eventualmente através de entrevistas com lideranças políticas do movimento negro, apesar de importante, passam longe da real necessidade para atendimento desta orientação.

A “forma sistêmica e regular” da prática formativa docente também não pode ser considerada satisfatória em vista da frequência pontual, que ocorre, geralmente, em novembro em função das atividades do *Festival Afro-Artes*. Dentro de nossa pesquisa, pudemos identificar que apenas em 2019, no mês de maio, houve um ponto fora desse padrão, uma formação intitulada: “Diferenças e preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas”, que teve a participação da Professora Dra. Zelma Madeira, Coordenadora Especial de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial do Estado Ceará, Ceíça Pitaguary, Coordenadora da Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará – FEPOINCE, Professor Homero Henrique Ferreira que exploram as relações gênero (Maracanaú, 2019).

O item “d) produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando o ensino e aprendizagem das relações étnico raciais”, também não podem ser considerados efetivamente realizados.

Como verificado na pesquisa, os materiais de educação relacionados a história de Maracanaú produzidos a partir do poder municipal tendem a trazer a mesma repetição histórica de narrativas, se menciona a inegável contribuição indígena local, desconsiderando a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes que também foram fundamentais para colonização e desenvolvimento da região, no passado e na contemporaneidade (Vieira, 2023).

Também foi perceptível uma centralidade na narrativa histórica de emancipação da cidade, ressaltando as figuras políticas que governaram ou governam o município e seus feitos, o que favorece aos grupos e famílias que dominam o cenário político e econômico do município. Essa cultura de bajulação/autopromoção das oligarquias políticas termina por invisibilizar, desprestigiar a contribuição social dos povos negros e indígenas, bem como da população em geral que não faz parte do poder institucionalizado, além de neutralizar as contradições inerentes a realidade da dinâmica social local, numa abordagem explicitamente acrítica. Como enfatiza Abdias Nascimento: “Uma ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando-se a si mesma. Trata-se de uma presunção cientificista e não de uma ciência histórica verdadeira” (Nascimento, 2002).

Em relação ao item “e) construção de planos municipais de educação que contemplem a abordagem das relações étnico raciais.”: pudemos avaliar que não houve

adequação do Plano Municipal de Educação de Maracanaú (2012-2021) de forma a tender dentre suas metas e ações, estratégias de combate ao racismo e promoção da igualdade racial na educação municipal, conforme orientação das diretrizes nacionais.

No tocante ao item “f) realizar consulta as escolas e produzir relatório anual a respeito da implantação das DCN para as relações étnico-raciais”. Assim, não foi possível verificar o cumprimento desta prerrogativa, apesar de termos buscado identificar dentre as comunicações e documentos oficiais do município alguma menção do tipo, o que nos induz a pensar, ser esta mais uma demanda não executada. De certo, se algo desta magnitude tivesse sido executado, o poder público local não hesitaria em divulgar amplamente a sociedade. Minha experiência como professor na rede local desde 2012, e o interesse que tenho pela temática, também me permite afirmar com pertencimento não haver existido nada neste sentido.

No item “g) desenvolver a cultura da autoavaliação nas escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadoras com base em indicadores socioeconômicos produzidos pelo INEP”, foi outro ponto deixado em aberto quando nos referimos a promoção da igualdade racial pelo poder público municipal de Maracanaú-CE.

A cultura de autoavaliação estimulada pela secretaria municipal de educação se restringe ao acompanhamento das metas e índices escolares de desenvolvimento municipal (IDE), estadual (SPAECE) e federal (IDEB), focando-se exclusivamente no desempenho a ser atingido nestas avaliações. Como indicam os dados coletados, esse foco municipal e escolar por resultados e metas de desempenho nas avaliações externas acaba por suprimir outros conhecimentos e saberes do currículo escolar, que em geral deixam de ser trabalhados por serem considerados menos relevantes.

No que diz respeito ao item, “h) instituir equipe técnica responsável pelas Relações Étnico Raciais e Diversidade nas secretarias municipais de educação, dotadas de condições institucionais e orçamentárias para implementação das ações deste plano”, como mencionado, de 2010 a 2020, havia uma equipe de três profissionais da secretaria municipal de educação que vinha conduzindo a diretividade do que representou a atuação por parte do Município em relação a promoção da igualdade racial.

Como indicado, estes profissionais não dispunham do apoio e das condições orçamentárias para desenvolvimento dos trabalhos como uma política pública municipal efetiva, caracterizando o que vinha sendo realizado, muito mais como uma iniciativa pessoal destes profissionais, do que a promoção de uma política pública, no entanto, não podemos deixar de destacar que os mesmos atuaram em nome de poder público municipal.

Outro ponto levantado, foi a transferência dos referidos profissionais do setor de

formação docente para um setor de desenvolvimento projetos, o que inviabilizou o pouco que vinha sendo feito no tocante a formação docente para promoção da igualdade racial na cidade. Mas a grande questão que se coloca é: como desenvolver projetos educativos sem investimentos e nem o mínimo de recursos? Podemos perceber o grau de importância dada ao tema quando analisamos uma atitude dessa natureza, as ações e práticas nos dizem mais sobre a postura política do que as palavras.

Em relação ao item “i) participação em Fóruns de Educação e Diversidade Étnico Racial”, não nos foi possível identificar o cumprimento desta demanda em face dos materiais de comunicação e documentos disponibilizados pelo poder público local.

No Estado do Ceará, a partir do ano de 2007, foi organizado o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Ceará, instância voltada para a articulação e definição de políticas públicas, com fins na implementação da LBD conforme o que preconiza as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, no desenvolvimento da educação em nosso estado.

Os municípios por sua vez são convidados a participar enviado suas representações, de certo a equipe local da secretaria de educação que conduzia os trabalhos de promoção da igualdade racial na cidade atuou nesse espaço social. No entanto, não foi possível obter maiores informações em virtude de não haver uma resposta ao ofício anteriormente protocolado por mim, para que algum responsável pela Secretaria de Educação Municipal nos concedesse uma entrevista, momento em que teria sido oportuno para a compreensão desta e de outras lacunas encontradas ao longo do processo de pesquisa avaliativa.

Com base na perspectiva teórica crítico-dialética (Silva, 2013), é importante ressaltar os aspectos técnicos e políticos no processo de avaliação de uma política pública. Para arrematar esta seção, procurou-se sintetizar a análise sobre esses dois elementos norteadores.

Do ponto de vista técnico, foi perceptível que há ausências de ações e práticas que caracterizem o que foi realizado como cumprimento de uma política pública. A compreensão do conceito de políticas públicas como o conjunto de programas e decisões exercidas pelos governos que visam assegurar o usufruto dos direitos, não se efetiva.

Em Maracanaú-CE, é factível que não é apenas a Lei nº 10.639/2003 não está sendo cumprida. Ante a atuação ambígua da Prefeitura Municipal, outras legislações, agendas e compromissos sociais voltados a promoção da igualdade racial, como o Estatuto da Igualdade Racial, da mesma forma, não estão sendo encaminhados. A postura de omissão, quando a lei recomenda prioridade sobre o desenvolvimento de políticas afirmativas junto a população negra frente as questões de maior vulnerabilidade social, não respalda a atuação da Gestão do

Município sob nenhum aspecto técnico (a não ser propaganda enganosa!).

Do ponto de vista das intencionalidades políticas, ao analisar a lacuna social, o vácuo deixado pela ausência de ações e programas que atendam a população negra da cidade sob algum aspecto, fica expresso o racismo institucional, bem como “a dupla ignorância” dos responsáveis, gestores políticos e técnicos. Primeiro, ignorância no sentido de não se ter conhecimentos sobre o assunto, em segundo lugar, ignorância em relação a manter-se alheio, não tomando pertencimento da situação, o que analisamos como uma estratégia política. Omissão também é postura, e isso é intencional. É o pacto da branquitude em curso, o apagamento, o silenciamento, a contribuição para a manutenção de privilégios e o extermínio de vidas negras.

Conforme Cida Bento (2022), o pacto da branquitude é silencioso, trata-se de um pacto não verbalizado da preservação de grupos e estamentos sociais. O fenômeno se expressa num ciclo, na repetição ao longo da história, de lugares de privilégio assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações (Bento, 2022).

7 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: RESISTÊNCIA DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM MEIO AO CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES.

A presente seção trata da apresentação e análise dos dados da entrevista realizada junto a uma professora de ensino fundamental da rede pública municipal de educação de Maracanaú-CE, que tanto participou de nossa pesquisa respondendo o instrumental, como se dispôs a me conceder uma entrevista individual.

Meu interesse em coletar a entrevista se deu por conta da necessidade de busca por profundidade na abordagem do tema. Eu já possuía conhecimento prévio dos trabalhos desenvolvidos pela escola onde a mesma leciona, no tocante à promoção de educação antirracista no Município, sendo uma experiência de uma comunidade escolar que se destaca, ante ao cenário de falta de diretividade e ausências de políticas públicas na temática.

A exposição auxilia na compreensão de que em meio a um cenário de contradições, há trabalhos significativos sendo realizados pelas escolas para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Ao mesmo tempo em que contribui para a elucidação de nosso objetivo específico de analisar o trabalho educativo inerente a promoção da igualdade racial nas escolas públicas locais com base na perspectiva docente.

A docente entrevistada realiza trabalhos de educação antirracista na EMEIF Construindo o Saber Maria Isis Menezes Andrade, escola que possui um trabalho de referência dentro da rede municipal, sobretudo frente ao reconhecimento das ações, que como mencionado, trouxeram premiações para a educação da cidade. A entrevista foi realizada no dia 04/12/2023, através de meio eletrônico.

7.1 Entrevista: V. E. O. A., 19 anos.

1. Como iniciou sua relação com a educação antirracista?

V.E.O.A.: - Boa parte da minha vida eu passei estudando em escolas católicas. Lá eu não tive acesso ao ensino correto sobre África, afro-brasileiros e a contribuição do preto para a nossa cultura, religião e todo o resto... também não tive contato com outros alunos ou profissionais negros (exceto os que eu via trabalhando em cargos de limpeza), então não tive representatividade durante boa parte da minha vida escolar. Minha mãe, uma mulher branca, não conseguia identificar problema nisso, muito pelo contrário, me dizia que por ser uma escola elitizada, era lá que eu ia crescer e ter um futuro promissor (logo ela que é gestora de escola

pública, desmereceu por tanto tempo o ensino público!). Portanto, desde a época de ensino fundamental eu já tinha senso crítico, já sabia o que era racismo e convivi com ele com muito mais violência por estar sozinha em uma escola onde ninguém era parecido comigo. Apanhei no banheiro, a professora arrancou meu turbante e me chamou de macumbeira e eu sempre era a aluna que menos recebia afeto de todos ali.

A primeira pergunta se direcionou a experiência pessoal da professora em relação ao tema. Pudemos observar que a entrevistada é alguém de classe média, que estudou em escolas particulares católicas e que quando criança e adolescente, vivenciou conflitos relacionados a sua identidade étnico-racial, conflitos que se deram dentro de seu âmbito familiar, bem como até situações de violência física e psicológica ocorridas na escola. A problemática do racismo na escola é o que se evidencia neste trecho da narrativa.

Moreira-Primo e França (2020) realizaram uma pesquisa entorno de 34 estudos empíricos presentes nas bases de dados *SciELO*, *Periódicos CAPES*, *Base Digital de Teses e Dissertações e Google Acadêmico*, desenvolvendo uma revisão sistemática com foco nos efeitos do racismo em crianças no contexto escolar. O trabalho revela as consequências, efeitos prejudiciais do racismo nas crianças negras, sobretudo na construção negativa de suas identidades e baixa autoestima. Em muitos casos, na relação professor/aluno, implicitamente há um tratamento diferenciado, com poucos elogios e aproximações de carinho para com às crianças negras. O estudo ressalta a urgência da criação e implementação de medidas que visem à redução do racismo na escola (Moreira-Primo; França, 2020).

O trabalho citado resgatou, em mim, memórias de uma experiência compartilhada por uma professora no ano de 2011, durante meu curso de graduação, em Pedagogia na UFC. Costumo rememorar esse relato em formações antirracistas as quais promovo, como forma de evidenciar as sutilezas existentes na percepção do racismo na escola. É uma história real, e a reconto oralmente preservando a identidade das pessoas, como forma de aprendizado, intitulado-a como: “Mãe, me chama de Mariana!”.

A professora protagonista dessa história é uma mulher negra, docente na universidade, uma pessoa de classe média alta, e que matriculou sua filha pequena (não lembro com exatidão a idade!) numa das ditas melhores escolas de Fortaleza-CE. Em certo dia, sua filha chegou para ela e falou: “mãe, me chama de Mariana”. A mãe quis então saber o porquê do pedido, e descobriu que Mariana era uma colega de classe de sua filha.

No dia seguinte, ao ir deixar sua filha na escola teve a oportunidade de conhecer Mariana, que chegou em sala praticamente ao mesmo instante que sua filha. Com a chegada de Mariana, a professora da escola abriu os braços e a acolheu calorosamente com um braço.

Mariana era uma menina branca, olhos e cabelos claros. Foi então que a mãe/professora percebeu o que estava a acontecer. Sua filha não queria ser a Mariana, ela queria ser tratada igual a sua colega de sala.

Neste caso, em algum momento a professora da escola foi racista? Conscientemente, é certo que não. No entanto, implicitamente, havia uma relação de tratamento diferenciado para com as duas crianças em questão, o que nem ela mesmo percebia. Como abordar esse conflito? Existe ou não, algum problema na docente expressar sua subjetividade ao exercer seu afeto para com os alunos? O exemplo citado denota como é tênue a linha conflitiva das relações para a formação humana. Almeida (2019) afirma que o racismo como ideologia molda o inconsciente de forma coletiva, portanto, todos estamos sujeitos a sua influência.

Após ponderar sobre o ocorrido, a mãe/professora incomodada, decidiu conversar sobre o fato com a professora da escola. Primeiro esclareceu que não estava acusando a professora de ser “racista”, não era esta a questão. O problema era que sua filha sendo uma menina negra, estava se sentindo rejeitada e explicou a situação em relação ao fato: “mãe, me chama de Mariana”.

Felizmente, o desfecho dessa história foi positivo, o que nem sempre é realidade nas relações de conflito. Após uma conversa franca na busca por entendimento, a professora da escola se propôs a rever sua acolhida junto as crianças, e como solução pedagógica, propôs um cartaz, onde havia diferentes formas de se cumprimentar como abraço, batida de mão, fazer uma imitação ou dancinha, e cada aluno indicava a forma como gostaria de ser saudado a cada dia.

O racismo permeia nossas relações na sociedade, por isso não deve ser relegado, tratado como uma questão secundarizada e menos importante. O combate ao racismo é mais que uma mera questão de cor. Combater o racismo é desestruturar o paternalismo machista, bem como as relações de submissão de classes. A luta contra o racismo é uma viga mestra de combate à desigualdade social, que se derrubada, põe ao chão as demais estruturas nocivas de poder.

2. Como foi iniciado o trabalho de educação antirracista na Escola Construindo o Saber?

V.E.O.A.: -Minha mãe se tornou gestora do Construindo o Saber em 2014, nessa época chamavam de “destruindo o saber”, era violência e baixo índice de desenvolvimento, a fama era das piores e os professores não conseguiam elaborar nenhum trabalho lá por conta da rejeição dos alunos. Eu já estava no ensino médio na época em que ela assumiu a gestão e foi

lá onde conheci a professora Nalva Costa e muitas alunas esteticamente parecidas comigo, sofriam das mesmas mágoas que eu e me receberam com respeito quando viram que eu estava diariamente lá, assistindo aula da professora de história deles, mesmo depois de passar a manhã na escola (eu ficava de penetra na porta da sala e anotava tudo que a professora Nalva falava e ela já falava de educação antirracista na época, falava de África por um prisma que eu nunca tinha ouvido falar antes. Bom, as meninas ficaram minhas amigas depois de um tempo, me acolheram na sala de aula e eu ia todos os dias. Até que um dia, a aluna Josiele do sétimo ano foi ao banheiro e na volta os meninos jogaram bolinhas de papel molhadas no cabelo crespo dela, chamaram todos os outros alunos para rirem junto e ela só sabia chorar. Passaram alguns dias, até que ela voltou para a escola e exigiu um posicionamento da escola na frente da turma inteira na aula da professora Nalva. Algumas meninas sugeriram um encontro no sábado seguinte para trocarem experiências e afetos e assim aconteceu. No sábado tinham 10 meninas que falavam de autoestima, sororidade, racismo na escola e silenciamento. A professora Nalva, eu e toda a gestão também foram. Elas choravam e se abraçavam. Combinaram de fazer isso ao menos um sábado em cada mês, e no sábado do mês seguinte elas estavam lá, dessa vez eram 30 meninas e batizaram as reuniões como “meu cabelo é um ato político”, como sugestão da maioria. No terceiro sábado eram 85 meninas e o número foi crescendo conforme o tempo passava. Agora tinham apresentações de dança, poesias, mais lágrimas e elas levavam creme de cabelo para cuidar dos cabelos umas das outras. Algumas aposentaram as chapinhas nessa época e até as mães das alunas pediram um momento na reunião para desabafar. Nos meses seguintes os meninos começaram a participar também. Como o Construindo o Saber é uma escola de educação infantil, a professora Nalva e a gestão da época resolveram pensar em estender o projeto para as crianças menores, mas levá-las para as reuniões não faria sentido, elas não iam entender aquele debate ainda. Foi aí que surgiu a ideia de contar histórias da África, sua cultura, religião e estética através de saias bordadas com desenhos por dentro. Era algo mais lúdico. Foram selecionadas seis meninas e nasceu o projeto “Saias que Contam”. As meninas tiveram aulas sobre as temáticas que seriam abordadas, a gestão providenciou a confecção das saias e os gestores juntamente a professora Nalva e alguns outros professores começaram a costurar as saias que as meninas iam usar para as apresentações. Os professores e funcionários sempre apoiaram todas essas movimentações. O tempo foi passando, as meninas das saias começaram a se apresentar fora da escola também e o projeto rapidamente ganhou fama entre os movimentos negros. Outras escolas não chamavam a gente, só instituições que já falavam sobre isso. Demorou até que outras instituições de ensino e a própria secretaria se interessasse em conhecer nossos projetos.

A segunda pergunta foi direcionada no sentido de se buscar compreender o trabalho com educação antirracista desenvolvido pela Escola Construindo o Saber, experiência pedagógica de grande relevância dentro da conjuntura da cidade. Pudemos observar que a entrevistada não era aluna da escola pública, que sua relação se deu por sua mãe fazer parte da gestão da escola, que ela se dispôs ao voluntariado ao perceber as atividades afro-referenciadas desenvolvidas por uma professora na comunidade escolar, que tinha uma abordagem diferenciada no ensino de história, a professora Nalva (Elonalva Silva). Houve uma identificação estética e também afetuosa reciprocidade dentre as adolescentes, dessa identificação entre iguais veio a despertar o interesse da entrevistada pela promoção da igualdade racial na escola citada.

Foram relatadas, também, situações de racismo ocorrido em âmbito escolar, e que diante do acontecido e da exigência da aluna vítima de racismo de uma postura crítica da escola em relação ao ocorrido, surgiu uma rede de apoio e acolhimento a vítimas de racismo na comunidade escolar. O trabalho, a priori de acolhimento, foi sendo redimensionado, direcionando linguagens artísticas a discussão estética e identitária afro-brasileira, agregando o mútuo cuidado e a promoção da autoestima entre as participantes.

Observamos na fala da entrevistada um ponto chave a ser ressaltado: a ação da professora no acolhimento da demanda e o apoio por parte da gestão escolar. Percebemos que o trabalho foi se afinando e que envolveu a família das estudantes, quando foi mencionado o depoimento de mães nas reuniões do grupo de acolhimento escolar, que a princípio surgiu das demandas das meninas negras, mas que foi expandido para a participação masculina.

A fala da entrevistada também faz menção a adequação do trabalho de promoção da igualdade racial junto as crianças da educação infantil na escola, onde se desenvolveu o Projeto Saias que contam, que por meio da ludicidade, a arte da cultura de contação de histórias africanas, afro-brasileiras, foi responsável por identificar e formar as lideranças estudantis do trabalho que já vinha sendo produzido pela escola.

Foi mencionado que este projeto, também oportunizou o reconhecimento dos trabalhos promovidos pela instituição escolar, sendo amplamente solicitado pela comunidade em geral. Observou-se um aprofundamento das práticas escolares em relação a educação antirracista, que se deram de forma autônoma ao longo dos anos, frente a demanda da própria comunidade estudantil.

3. Quem são os responsáveis pela condução dos projetos?

V.E.O.A.: - A professora Nalva, juntamente com as alunas de 2014 e eu, fomos as principais figuras idealizadoras dessas ações pedagógicas antirracistas. A gestão também teve um papel essencial para que a aplicação efetiva fosse possível.

A terceira pergunta direcionada a entrevistada, indagou sobre quem idealizou os projetos, sendo indicado a iniciativa da Professora Elonalva Silva (Nalva) que estimulou o protagonismo das adolescentes negras da escola. No ano de 2024, a professora Nalva deixou de fazer parte da comunidade escolar, no entanto, os saberes por ela consolidados junto a geração de lideranças estudantis formadas, o aprendizado solidificado ao longo de 10 anos na escola, permitiram que o trabalho seguisse de forma autônoma. Uma “árvore de saberes” que firmou raízes.

Penso ser importante destacar, que tanto a entrevistada, quanto a Professora Nalva e outros de seus ex-alunos, fazem parte do Conselho Municipal de Igualdade Racial- COMPIR, o que demonstra como o trabalho educativo resulta ainda em conquistas que extrapolam a dimensão escolar e imprimem na experiência a formação real para a cidadania. Pude identificar que muitos dos alunos dessa geração formada pela experiência de educação antirracista aqui apresentada ingressaram na universidade, na atualidade se constituíram militantes do movimento negro e desenvolvem ações e trabalhos para fortalecimento da cultura e identidade negra em suas comunidades na cidade de Maracanaú-CE.

4. Como está organizado os trabalhos na escola?

V.E.O.A.: - Hoje, como os projetos tem muito mais visibilidade, somos convidadas para se apresentar ao menos 5 ou 6 vezes ao mês. A professora Nalva e o Coordenador Pedagógico Luiz Cláudio, assumem a responsabilidade de organizar a agenda dos eventos que ocorrem na escola, ensaios e apresentações externas. As alunas também recebem orientações para que se aprofundem no conhecimento racial e em seguida passam esse conhecimento para os demais alunos através das apresentações e reuniões.

O quarto ponto de nossa entrevista se deteve na organização dos trabalhos dentro da comunidade escolar, a entrevistada mencionou o fluxo intenso de apresentações e solicitações dos projetos, que circulam nas escolas e outros espaços sociais. Pudemos analisar que novamente a articulação entre professora e a gestão escolar é apresentada como o diferencial para condução das ações, e que estas não se limitam a apresentações, havendo

continuidade no processo formativo dos alunos, professores e funcionários dentro do ambiente escolar, bem como ensaios, reuniões e eventos. Observamos que de forma autônoma, a escola busca suprir a necessidade de formação na temática da igualdade racial junto ao seu corpo docente, sobretudo através da troca de saberes.

5. Quais ações são realizadas e qual frequência destas?

V.E.O.A.: - Mensalmente fazemos reuniões do projeto “meu cabelo é um ato político”, momento em que levamos figuras negras como forma de representatividade aos nossos alunos e eles dão palestras e oficinas voltadas para as questões raciais. Semanalmente as saias que contam são convidadas para apresentações no município ou fora. Durante os momentos de planejamento integrado a professora Nalva reserva um momento juntamente com a gestão para o letramento racial dos professores e oferece sugestões de como eles podem agregar essa pauta nas disciplinas de cada um. Como exemplo, em matemática o professor Josenildo desenvolveu os jogos africanos e em ciências a professora Tânia fez uma curta-metragem chamado “mulheres negras na ciência”.

Buscando melhor compreender o fluxo de atividades, direcionamos a quinta pergunta sobre a especificidade das ações e projetos da escola. Pudemos observar que há diferentes projetos, e que os mesmos, ainda que tenham diferentes metodologias e objetivos específicos, se articulam com a finalidade comum na promoção de uma educação antirracista, havendo ações semanais e mensais, bem como a própria formação interna entre os docentes e funcionários que buscam estudar o tema e promovê-lo junto à comunidade escolar, sendo possível perceber a organicidade no processo como um todo.

6. Qual sua percepção pessoal sobre a experiência desse trabalho na vida dos estudantes?

V.E.O.A.: - Minha percepção sobre o impacto que a educação antirracista tem na vida dos alunos é a de avanço diário, tanto individual quanto coletivo. Os alunos possuem muito mais senso crítico, já possuem no currículo escolar leituras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, tiveram acesso à profissionais negros que são símbolos de representatividade para todos nós e combatem diariamente episódios de racismo ou qualquer outro tipo de preconceito ainda presentes na escola. Desenvolvem sozinhos as atividades do mês da consciência negra e discutem políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida dos povos pretos. Os alunos também desenvolveram muito mais autoestima e autoconfiança,

falam sobre estética negra com propriedade e orgulho. São politizados e possuem mais autonomia e fundamentam suas opiniões. Isso acaba atingindo diretamente nós que somos profissionais. Me sinto mais segura e respeitada em sala de aula, desenvolvo debates sem medo de repressão e me sinto uma figura de representatividade para muitos ali.

A sexta questão de nossa entrevista, se propunha a identificar a percepção pessoal da entrevistada sobre a experiência do trabalho desenvolvido e como este impacta a vida dos estudantes e a realidade da escola. A resposta indicou que em sua percepção os ganhos são avanços diários no cotidiano dos alunos, o contato com autores e referenciais negros formação estudantil, destacando ainda o fato dos estudantes se manterem atentos às eventuais práticas de racismo ou outras formas de preconceito que venham a acontecer na escola. Analisamos que a escola busca construir um espaço acolhedor, estimulando a autonomia e autopercepção dos estudantes como pessoas negras, que se busca discutir políticas públicas e ações de melhoria de vida da população negra, e como indicamos, ao longo de dez anos se formou uma geração ativa de jovens para o exercício da cidadania. A entrevistada, ex-aluna, hoje professora dos projetos na escola, também menciona que enquanto pessoa negra, se sente respeitada em sala de aula pelos estudantes, que consegue trabalhar os temas étnico raciais sem medo de ser tolhida, percebendo que se tornou uma pessoa de referência para muitas meninas da escola.

7. Quais são os desafios encontrados na promoção de uma educação antirracista?

V.E.O.A.: - Os desafios são muitos, ano que vem nós faremos 10 anos de projetos e nunca recebemos nenhum recurso destinado a manutenção do projeto. Sempre que somos convidadas para apresentações externas, pedimos somente que mandem um transporte para buscar as alunas. Quando não é possível, a gestão leva nos carros pessoais. Infelizmente as saias das meninas que é o principal instrumento de apresentação está quase inutilizável, mas a escola não tem como custear a manutenção. A alimentação das meninas antes da apresentação também fica por conta da escola que tira do bolso o dinheiro para um lanche. Nós fazemos rifas ou brechó mensalmente para garantir o dinheiro do bolo e refrigerante das reuniões que ocorrem aos sábados.

A sétima questão direcionada a entrevistada buscou identificar quais os desafios para realização do trabalho antirracista de promoção da igualdade étnico racial na escola, sendo verificado que a falta de investimentos e aportes financeiros aos projetos, exige que a sejam elaboradas estratégias e mobilizações de recursos entre os participantes e apoiadores. Ao analisarmos a fala da entrevistada, percebemos que os trabalhos acontecem literalmente “no

peito e na raça”, como fala o dito popular. No peito, por aqueles que realizam o trabalho terem expressivo apreço e compromisso social com a educação antirracista. Na raça, por resistirem ante ao inóspito cenário de ausências e carências de políticas públicas, da falta de investimentos e priorização desta demanda social no exercício da educação da cidade. É uma experiência de auto-organização, gestão e sustentabilidade, no entanto, percebemos que há a exploração dos méritos sobre o seu desenvolvimento e utilização da imagem do trabalho escolar pela gestão/educação do Município, que como indicado, já chegou a ser premiada e reconhecida.

Como evidenciado, percebemos que a entrevista traz um olhar sobre o microcosmos de uma experiência escolar que se intersecciona aos dados secundários apurados em nossa pesquisa bibliográfica e documental, bem como aos dados primários levantados no questionário aplicado junto aos professores da cidade, o que nos possibilita alinhar um panorama de compreensão da realidade local no tocante a promoção da igualdade racial.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da exposição desta pesquisa, momento oportuno para retomar a síntese dos resultados da pesquisa avaliativa, onde as conclusões e reflexões aqui apresentadas se apoiam na densidade do que foi pesquisado. Para tanto, é pertinente remeter aos objetivos de pesquisa, a fim de possibilitar o alinhamento e arremate de nossa análise investigativa.

Como objetivo geral, foi proposto avaliar as políticas públicas de promoção da igualdade racial desenvolvidas na cidade de Maracanaú-CE, com base lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. Observamos que o panorama histórico, político, econômico e cultural traçado em nossa pesquisa avaliativa, permitiu que aprofundássemos discussões e reflexões relevantes que nos auxiliam a compreender a conjuntura dos trabalhos de promoção das políticas de igualdade racial realizados pelo poder municipal na cidade Maracanaú-CE.

Foi possível constatar, também, que há um cenário de negligência no que diz respeito à promoção de políticas públicas de igualdade racial, o que exige das escolas e os movimentos negros atuantes na sociedade civil local, que busquem organizar-se de forma autônoma e independente do apoio governamental, desenvolvendo trabalhos de significativa relevância em suas comunidades.

Essa ausência de iniciativas governamentais na promoção de políticas públicas destinadas a população negra é uma marca histórica da sociedade brasileira, e na cidade de Maracanaú-CE, se expressa através de um racismo institucional velado, onde o poder público local busca, no campo do discurso, passar uma imagem de cidade educadora e antirracista. Também legisla e cria instâncias governamentais, divulga materiais de comunicação e cria matérias se autopromovendo com belas fotografias. Por outro lado, na realidade, não possui nenhum investimento efetivo, não havendo destinação de recursos financeiros para promoção da igualdade racial no orçamento público municipal, nem na área da educação ou em qualquer outra área.

Lembrando novamente que as políticas nacionais direcionadas a essa demanda social foram estruturadas em 2003. Em 2010, o estado do Ceará construiu efetivamente sua estrutura política através da SEPPIR. Em 2012, foi a vez de Fortaleza-CE instituir seu plano de igualdade racial, e Maracanaú, até o presente momento, não tem um plano municipal de promoção igualdade racial. São 21 anos de atraso, em relação ao acompanhamento das movimentações desta demanda social no país.

Também foi constatado que o poder público municipal pouco caminhou no sentido

de buscar efetivar os nove itens atribuído a sua responsabilidade, conforme verificados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009).

No que se relaciona aos objetivos específicos da avaliação, o primeiro deles se propôs avaliar a atuação do poder público municipal, suas orientações, ações e investimentos no tocante a promoção da igualdade racial, sendo possível perceber que há um cenário de arrefecimento das políticas de promoção da igualdade racial na educação de Maracanaú-CE. Durante o período em que se deteve a investigação desta dissertação, não houve investimentos de recursos específicos no orçamento público municipal com esta finalidade.

O pouco de diretividade que vinha sendo realizado pela secretaria de educação, ainda que sem recursos públicos, teve a capacidade de gerar mobilização entre as escolas municipais de ensino fundamental. Isto ocorreu durante o período de 2010 a 2020, onde surgiram diversas experiências e projetos de promoção da igualdade racial nas escolas, mas que na atualidade, a gestão municipal não percebe a promoção da igualdade racial como algo que deva ser priorizado.

O segundo objetivo específico foi analisar o trabalho educativo inerente a promoção da igualdade racial nas escolas públicas locais com base na perspectiva docente. Para tanto, foram levantados dados primários junto aos professores da rede municipal, que indicam a consonância com o verificado em nossa investigação bibliográfica e documental. Ou seja, a ausência de formação continuada na temática, a falta de recursos financeiros e materiais de suporte pedagógico, a superficialidade em relação ao tema, a falta de apoio das gestões escolares, a colonialidade do currículo escolar e o não reconhecimento pessoal na construção de uma identidade étnico-racial positiva, figuraram enquanto as principais problemáticas enfrentadas pelos professores da escola pública local. Os dados também indicam atuação de escolas resistentes a conjuntura nefasta da falta de diretividade e investimentos públicos para promoção da igualdade racial, trabalhos em comunidades escolares que de maneira autônoma priorizam em suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de uma educação antirracista.

O terceiro objetivo específico foi examinar como se dá o processo de formação dos professores locais orientados à promoção da igualdade étnico-racial. Como os dados indicam, a formação continuada na temática que deveria ser fomentada pelo poder público, no presente momento está sendo relegada. Também verificou-se um período de dez anos da história recente (2010-2020), no qual houve o direcionamento de um trabalho formativo docente por parte da secretaria municipal de educação, com a finalidade de integrar as ações do festival anual que era realizado no mês de novembro, havendo na atualidade a descontinuidade de ambos os

processos.

A pesquisa indicou que a formação docente na promoção da igualdade racial encontra dificuldades em ser implementada desde o processo de formação inicial do profissional na universidade, e costuma se perpetuar durante o exercício do trabalho em sala de aula. A formação continuada nas questões étnico-raciais dos professores locais se dá através de iniciativas pessoais, pela realização de cursos por parte daqueles que se identificam com a causa, que por conta deste interesse, se propõem a ampliar sua formação no tema.

Face ao exposto, foi possível perceber que a falta de abordagem social do tema e sua discussão em profundidade no espaço escolar termina por contribuir para que professores não tenham o pertencimento mínimo, não tendo acesso a informações fundamentais para sua atuação ante as situações de racismo que acontecem na realidade de sua atuação profissional. O “letramento racial” se mostra significativamente importante, é o que permite nos reconhecer, nos perceber como sujeitos na construção de uma identidade pessoal e coletiva racialmente positiva.

A pesquisa também revelou que a deficiência na formação docente em Maracanaú-CE, não se dá apenas pela ausência de formação para as relações étnico raciais. Diante destes dados, na análise das contas públicas através da verificação dos investimentos direcionados ao tema de estudo, observou-se também com a falta de aplicação dos recursos destinados a formação de recursos humanos na educação municipal como um todo.

Nos últimos 4 anos, foi planejado no orçamento público a média de R\$ 20.000,00 por ano, porém se verificou que nem mesmo esse recurso mínimo tem sido aplicado! As formações continuadas proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação tem como fonte principal a atuação de suas equipes técnicas, no entanto, se evidencia que essas equipes não demandam do apoio político institucional e do aporte financeiro necessários para desenvolvimento de suas atividades. Logo, o que vem sendo planejado não tem sido executado.

O trabalho de educação antirracista realizado de forma autônoma e ao longo de uma década numa escola local de ensino fundamental renderam projetos inovadores. Estes se destacam ante o cenário de negação de políticas públicas destinadas a população negra local. Nesta perspectiva, portanto, foi possível apontar que os frutos deste trabalho trazem esperança, sendo referencial de renovação não apenas de práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar, mas impactam diretamente a cultura política da sociedade local. Assim, é possível identificar que parte da geração de adolescentes que se reconheceram como pessoas negras nessa caminhada, chegaram aos bancos da universidade, e hoje figuram atuando politicamente dentro da conjuntura de sua cidade.

Estes adolescentes estão na luta para construir e pressionar o poder público, visando a construção de um plano municipal de promoção da igualdade racial, e participam ativamente do COMPIR. Mais ainda, são sujeitos políticos ativos em suas comunidades. Para dar conta da problemática enfrentada na realidade local, o trabalho ainda parece pouco, mas é notório ser um embrião da construção de uma nova cultura política na cidade, onde a participação social é tolhida e limitada pelas oligarquias dominantes. A juventude que reconheceu sua negritude se rebela, se organiza e estuda, se fortalece e luta pelo direito à igualdade para se viver em exercício a liberdade.

A fim de encerrar tais conclusões, serão pontuadas algumas recomendações pertinentes aos sujeitos envolvidos na pesquisa avaliativa:

a) Aos professores:

Organizar-se colaborativamente em instâncias de representação coletiva como comissões, sindicato, conselhos de direitos, dentre outras, para pautar junto ao poder público municipal a reivindicação por qualificação da formação continuada, de forma atender não apenas a pauta da promoção da igualdade racial, mas a formação docente como um todo. Como verificado, nos quatro últimos anos, os recursos planejados para a formação de recursos humanos na educação não foram devidamente aplicados com esta finalidade.

b) Às escolas e gestores escolares:

Buscar reconhecer a importância de implementação de ações e projetos de educação antirracista em suas práticas pedagógicas, incluindo esta demanda no PPP escolar. As instituições escolares locais, não podem deixar de levar em consideração o fato de que 75% da população local é formada por negros (pretos e pardos) e indígenas. Relegar esta prerrogativa é contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais, onde a formação para consciência étnico racial é uma necessidade nas escolas de Maracanaú-CE.

c) Aos governantes locais:

Sensibilizar-se diante da situação de descaso para com a promoção das políticas de igualdade racial, não apenas na escola, mas na estrutura social da cidade como um todo. É preciso assumir que o Município está sendo omissivo e institucionalmente racista. É preciso que

o discurso que se busca imprimir, de cidade educadora e não racista, esteja alinhado aos fatos, que as ações do poder público sejam factualmente realizadas, para além da busca por premiações e reconhecimentos, deixando de se apropriar dos trabalhos realizados pelas comunidades escolares e movimentos da sociedade civil, como se os mesmos fossem realizados pelo poder público municipal. O que tem acontecido de significativo, em relação a promoção da igualdade racial na cidade é fruto dos trabalhos da sociedade civil, e a ela deve ser dado o devido mérito. A abertura ao diálogo e o acolhimento das proposições, o incentivo e investimento de recursos nos projetos relevantes que vem sendo desenvolvidos no território da cidade, poderiam facilmente superar este cenário de ausências.

d) Aos movimentos da sociedade civil:

Que sejam mantidos e potencializados a continuidade dos processos organizativos, de reivindicação e cobrança por direitos da população negra na cidade. Como evidenciado na pesquisa, as políticas de promoção da igualdade racial partem das demandas do movimento negro. Sendo direitos conquistados, e não, dádivas, como nos ensinou Abdias Nascimento: “o negro já compreendeu que terá de derrotar todas os componentes do sistema ou estrutura vigente” (Nascimento, 1980). A luta que está sendo mobilizada precisa se integrar a escola, e as comunidades escolares por sua vez, devem estar atentas aos potenciais da comunidade, e se reconhecerem enquanto promotoras de cidadania.

A experiência escolar pesquisada, mostrou o potencial revolucionário da promoção da educação antirracista numa escola local que, após uma década de existência, tem o poder de ressignificar o contexto de práticas sociais da cidade, sendo formada uma geração que se reconheceu negra, sujeitos ativos e que estão a se mobilizar para a construção de políticas de promoção da igualdade racial em Maracanaú-CE. Experiências de educação popular e movimentos negros locais apontam para o fortalecimento da prática moderna do quilombismo, enquanto ato de resistência e organização dos povos negros.

Destarte, o conceito de quilombismo destaca a importância da solidariedade, da coletividade e da auto-organização entre os afrodescendentes. Os movimentos sociais negros contemporâneos buscam fortalecer a união e a colaboração entre as comunidades negras, promovendo a construção de espaços seguros, a valorização da diversidade e a defesa dos direitos humanos. “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial (Nascimento, 1980)”. Com base nesses valores que nos unem desde a luta de nossos ancestrais, está em curso a revolução

negra, onde: “Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro.” (Nascimento, 1980).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRADE, Everaldo de Oliveira. **Revolução Haitiana**. Entrevista, Faculdade de Filosofia, Letras e Vivências Humanas Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/36495>. Acesso em 06 jul. 2023.
- BENEDITO, Beatriz. S.; CARNEIRO, Suelane; PORTELA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa>. Acesso em: 03 out. 2023.
- BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BIONDI, Luigi. **Imigração Primeira República**. FGV, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/IMIGRA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- BONFIM, Marco Antonio Lima do. Pragmática cultural em perspectiva preta: raça, mandinga e saberes negro-linguísticos no movimento negro unificado do Ceará. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 275–294, 2022. DOI: 10.26512/les.v23i2.43474. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/43474>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **MEC retoma parceria com A Cor da Cultura**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-retoma-parceria-com-projeto-a-cor-da-cultura>. Acesso em: 05 dez. 2023.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Brasília-DF, 2018c. Disponível em: www.gov.br/mdh/pt-br/acao-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/cnpir/conselho-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial-cnpir. Acesso em: 06 jul. 2023.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009**. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília-DF, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206872&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.872%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, Rio de Janeiro, 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuos 2018**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24437>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuos**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, Rio de Janeiro, 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese dos Indicadores Sociais. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Lei 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-DF, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645/08 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". Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msckid=0c0d30. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Lei de Acesso à Informação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação- MEC. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais.** Secretária Continuada, Alfabetização de Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, SECAD; SEPIR, junho de 2009b.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Brasília-DF, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas/politica-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRAZ, Milena Marcintha Alves. **Gestão da diversidade: reflexões acerca do cotidiano escolar de uma escola pública na região metropolitana de Fortaleza-Ceará.** Monografia (Especialização em Gestão Pública) - Universidade Aberta do Brasil (UAB) /Universidade Estadual do Ceará (UECE). Maranguape-CE, 2018.

BRAZ, Milena Marcintha Alves. **Políticas Afirmativas no Brasil:** Uma análise do percurso de 10 anos da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas). SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4369>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CANDAU, Vera. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXIII, n.79, p. 125-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 15.953, de 14 de janeiro 2016 (Republicado por incorreção D.O. 17.02.16), Institui o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Ceará – COEPIR.** Fortaleza-CE, 2017. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/3560-lei-n-15-953-de-14-01-16-republicado-por-incorrecao-d-o-17-02-16>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 18.310, de 17 de fevereiro de 2023.** Altera a lei n.º 16.710, de 21 de dezembro de 2018, que dispõe sobre o modelo de gestão do poder executivo e sobre a estrutura da administração estadual, e a lei n.º 16.880, de 23 de maio de 2019. Ceará, 2023. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/3560-lei-n-15-953-de-14-01-16-republicado-por-incorrecao-d-o-17-02-16>.

tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/8260-lei-n-18-310-de-17-02-2023-d-o-17-02-2023. Acesso em: 26 abr. 2024.

CEARÁ. **Selo Município Sem Racismo**: como os municípios devem fazer para concorrer. Fortaleza-CE, 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/11/05/selo-municipio-sem-racismo-como-fazer-para-concorrer/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021 /2022**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em 10 out. 2023.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. Campinas: Paz e Terra, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [S.l.], v. 12, p. 100-122, 2007.

FÉLIX, Cristiane de Oliveira; BIZERRO, Joice Mara Cesar. Educação étnico racial em debate: refletindo sobre a aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 na cidade de Iguatu-CE. *In*: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, VI. **Anais [...]** Iguatu-CE, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA6_ID889_17102017000607.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes (o legado da “raça branca”**. São Paulo: Dominus Editora, 1965.

FONSECA, Pedro Dutra. O Processo de Substituição de Importações. *In*: REGO, José Márcio; MARQUES, Rosa Maria. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2011.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: “redistribuição, reconhecimento e participação”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 291-308, 1999.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 70, , p. 101-38, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GENTIL, Joelma. Memórias organizativas do movimento negro cearense: olhares de mulheres negras militantes. *In*: BONFIM, M; PAIVA, F. (orgs). **I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): Saberes construídos na luta antirracista cearense**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 122-138.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Gloria. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v.13, n.2, p.20-31, 2004.

GOMES, Marcus Vinicius Peinado. **O Movimento Negro e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais: refletindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll; Action Aid, 2009, pp. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por Emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, [S.l.], p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168-183, 2019.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

INSTITUTO GELEDÉS. **Pelo menos 70% dos casos de racismo acontecem na escola. São Paulo, 2012**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pelo-menos-70-dos-casos-de-racismo-acontecem-nas-escolas/>. Acesso em 24 abr. 2024.

IPECE. **Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Painel de Indicadores Sociais e Econômicos: Os 10 maiores e os 10º menores municípios cearenses- 2018**. Fortaleza-CE: Governo do Estado do Ceará, 2018.

IPECE. **Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Perfil Municipal 2017**, Maracanaú. Fortaleza-CE: Governo do Estado do Ceará, 2017.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação

racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

LACOMBE, Américo Jacobina. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos**. Brasília, Ministério da Justiça: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

LARSON, Ron; FABER, Betsy. **Estatística Aplicada**. 4. ed. Campinas: Pearson, 2010.

LEJANO, Raul. **Parâmetros para a análise de políticas: a fusão de texto e contexto**. Tradução de Letícia Heineek. Campinas: Arte escrita, 2012.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. **Clara dos Anjos**. Ministério da Cultura, 1948. Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LOGAREZZI, Lia. **Guia prático da Lei de Acesso à Informação**. São Paulo: Artigo 19, 2016.

MADEIRA, Zelma. Política de igualdade racial na realidade cearense. **Revista Em pauta. Faculdade de Serviço Social da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 45, p.148-164. 2020.

MADEIRA, Zelma. Racismo Estrutural e Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. *In*: BONFIM, M; PAIVA, F. (orgs). **I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): Saberes construídos na luta antirracista cearense**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 139-173.

MARACANAÚ. Câmara Municipal. **Lei Municipal N° 1.865, de 15 de junho de 2012, instituiu o Plano Municipal de Educação (2012-2022)**. Maracanaú-CE, 2012. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MARACANAÚ. Câmara Municipal. **Lei n° 3.134/ 2022**. Institui o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial no âmbito do município de Maracanaú. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/3460>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARACANAÚ. Câmara Municipal. **Lei Orçamentária Anual (LOA) 2024**. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/portal-da-transparencia-acesso-a-informacao/>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARACANAÚ. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Maracanaú-CE**. Maracanaú-CE, 1990. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/lei-organica-do-municipio-de-maracanau/>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARACANAÚ. Câmara Municipal. **Projeto de lei n° 282/2021**. Institui o Programa de Formação Continuada de Docentes para promoção da Igualdade e Combate a discriminação nas escolas na rede municipal de ensino e dá outras providências. Maracanaú, 2021. disponível em: https://camaramaracanau.ce.gov.br/requerimentos/2582/PL_LEG_282_2021_0000001.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

MARACANAÚ. Câmara Municipal. **Projeto de lei nº 282/2021**. Institui o Programa de Formação Continuada de Docentes para promoção da Igualdade e Combate a discriminação nas escolas na rede municipal de ensino e dá outras providências. Maracanaú - CE, 2021.

Disponível em:

https://camaramaracanau.ce.gov.br/requerimentos/2582/PL_LEG_282_2021_0000001.pdf.

Acesso em: 06 jul. 2023.

MARACANAÚ. Conselho Municipal de Educação. **Apresentação CME**. Maracanaú- CE, 2023. Disponível em: <https://cme.maracanau.ce.gov.br/cme>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MARACANAÚ. Conselho Municipal de Educação. **Base Curricular Municipal**. CME, Maracanaú-CE, 2019a. Disponível em: <http://cme.maracanau.ce.gov.br/posts/7>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MARACANAÚ. Conselho Municipal de Educação-CME. **Monitoramento do Plano Municipal de Educação (2012-2022)**. Maracanaú-CE, 2023. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/plano-municipal-de-educacao/>. 05 dez. 2023.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Decreto 2.821/2019**. Cria a política de incentivo (SPACE) aos profissionais do magistério com exercício funcional das escolas da rede municipal de ensino fundamental de Maracanaú. Maracanaú-CE, 2019. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/55>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Maracanaú 4.0: História e Memória**. Pesquisa e Radação: Ilza Granjeiro/Marigel de Sousa/ Sergio Murilo. Maracanaú-CE: Prefeitura Municipal de Maracanaú, 2023.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. Afroarte: escolas promovem a valorização das culturas negra e indígenas pela arte. **Revista Educação & Reflexão**, Maracanaú, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/revista-educacao-reflexao-2/>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. Festival Afro-Artes 10 anos. **Revista Educação & Reflexão**, Maracanaú, n.2, 2019. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/revista-educacao-reflexao-2/>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. **Maracanaú 40 anos: História da Gente**. Ebook, Maracanaú-CE, 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/682953001/Maracanau-40-Anos-Historia-Da-Gente>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MARACANAÚ. **Secretaria Especial da Mulher e dos Direitos Humanos**. Competências. Maracanaú, 2019b. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/semadh/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MENDES, Afonso José; MORAES, Ana Cristina de; SILVA, João Pereira da. Práticas Educativas para educação étnico-racial em escolas da Educação Básica do Maciço de Baturité. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, [S.l.], v. 1, n. 1, e202110, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier de. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 176–198, 2020.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: Lech Livraria Editora de Ciências Humanas, 1959. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Relações Étnico-raciais**. 1 vídeo (49 min). Publicado pelo canal Amílcar Ifé. Vídeo aula do curso ERER - Educação para as relações étnico raciais - 2009, Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Núcleo de Estudos Afros da Universidade Federal Fluminense – UFF- Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA&t=1376s>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o racismo. *In*: HASENBALG, Carlos; MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de ração, racismo, identidade e etnia**. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância panafricanista**. São Paulo: Vozes, 1980.

QEDUC. **Dados Educacionais Maracanaú**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2307650-maracanau>. Acesso em: 10 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Ed. Almedina, 2019.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O negro no Brasil e um exame de consciência. *In*: NASCIMENTO, Abdias *et al.* **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Patologia social do branco brasileiro**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1955.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986 - 2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, v. 1, n 1, p. 7-

15, 2008.

SALES JR., Ronaldo Laurentino de. O terreiro e a cidade: ancestralidade e territorialidade nas políticas de ação afirmativa. **Revista Estudos de Sociologia**, Recife, v.2, n. 20, on-line, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revsocio/article/view/235560/28527>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Ale. **Rastros de Resistência**: histórias de luta e liberdade do povo negro. São Paulo: Panda Books, 2019.

SANTOS, Denis Moura dos. **Pardos**: a visão das pessoas pardas pelo estado brasileiro. São Paulo: Appris, 2021.

SILVA, Maria Ozanira da. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico metodológico da avaliação. *In*: SILVA, Maria Ozanira da (Coord.) **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SIQUEIRA, Sandra; PEREIRA, Francisco. **O materialismo histórico**. Laboratório de Estudos e Ciências Marxistas. Salvador: FAGED/UFBA, 2019.

SMITH, Roberto. **Propriedade da Terra e Transição**: Estudo da Formação da Propriedade da Terra e Transição para o Capitalismo no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. Reflexões de um negro cearense inquieto com o combate ao racismo no Ceará. *In*: BONFIM, M; PAIVA, F. (orgs). **I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa)**: Saberes construídos na luta antirracista cearense. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 47-87.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Três ensaios sobre Avaliação de Políticas Públicas**. Natal: EDUUFRRN, 2014.

VIEIRA, A. dos S., FABIANO, F. da R., & Silva, A. S. da. (2022). Ensino religioso escolar: reflexos da colonialidade do poder/saber no currículo. **Relacult - Revista latino-americana de estudos em cultura e sociedade**. [S.l.], v. 8, n. 1, p. 1-15, 2022.

VIEIRA, Wellington. Movimentos Sociais e relações étnico raciais na escola: reflexões sobre a experiência da Rede Maloka na cidade de Maracanaú-CE. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; MARTINS, Ismênia Gurgel; SOUSA, Alba Patrícia Passos de; BARBOSA, Éden dos Santos. Curitiba: CRV, 2023.

WOHLFART, João Alberto. **A Doutrina do Conceito de Hegel**. Veritas, Porto Alegre, v. 64, n. 3, p. e33316, 2019.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

PESQUISA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA
IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE
MARACANAÚ-CE COM BASE NA LEI Nº 10.639/2003

MESTRANDO: Wellington Soares Mesquita Vieira

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz

1. Qual a sua idade?

18 a 25 anos 25 a 35 anos 35 a 45 anos acima de 45 anos

2. Qual seu gênero?

Feminino Masculino outros: _____

3. Qual sua formação na graduação? _____

3.1. Você possui pós-graduação? MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO SE FOR O CASO

Não Estou cursando Mestrado Doutorado

4. Em quais níveis de ensino você leciona? MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO SE FOR CASO

Ensino Fundamental Ensino Médio Ens. Superior Téc. Profissionalizante

5. Como você declara sua cor/raça/etnia?

Preta Branca Parda Indígena Amarela

6. Como você percebe a ocorrência de preconceito racial na sociedade?

Acontece de forma muito frequente Acontece de forma frequente Acontece ocasionalmente Raramente ocorre Não ocorre

7. Você já presenciou alguma forma de discriminação ou preconceito racial?

Sim Não

8. Você já sofreu alguma forma de discriminação em relação aos seus traços físicos? (cor de pele, cabelos ou outra característica)

Sim Não

9. Existem práticas de racismo ou outra forma de preconceito dentro do ambiente escolar em que você trabalha? Com que frequência acontecem? MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO SE FOR CASO.

Sim existem Não existem Acontece de forma muito frequente Acontece de forma frequente Ocasionalmente acontece Raramente acontece Não acontece

10. Como são tratadas as situações que envolvem racismo ou outra forma de preconceito na escola em que você trabalha?

Com a devida atenção Com relativa atenção Com pouca atenção Raramente são acolhidos Nunca são acolhidos

11. Você acredita que o racismo deva ser combatido na escola?

Concordo totalmente Concordo pouco Sou neutro Discordo totalmente

12. Você acredita que a diversidade étnica e cultural deve ser valorizada dentro das escolas?

Concordo totalmente Concordo pouco Sou neutro Discordo totalmente

13. Como você avalia a implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras?

Muito importante Importante Pouco importante Sou neutro Não é importante

14. Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena com base na implementação da Lei 10.639/2003?

Muito conhecimento Razoável conhecimento Pouco conhecimento Não conheço

15. Com que frequência sua escola tem abordado a temática da Igualdade Étnico Racial e a valorização da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena? (em aulas, projetos e etc.)

Muito frequente Frequente Ocasionalmente Raramente Nunca

16. Com que frequência você tem abordado a temática da Igualdade Étnico Racial e a valorização da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena em suas aulas?

Muito frequente Frequente Ocasionalmente Raramente Nunca

17. Nos últimos anos, a escola que você trabalha investiu recursos financeiros, comprou livros, produziu ou adquiriu materiais pedagógicos destinados ao trabalho das relações étnico raciais?

Muito frequente Frequente Ocasionalmente Raramente Nunca

18. Nos últimos anos você realizou algum curso ou disciplina de formação sobre “Relações Étnico Raciais”? Se positivo, qual a fonte de financiamento desse curso? MARQUE DUAS OU MAIS OPÇÕES SE FOR O CASO

Sim Não Financiamento particular (você custeou curso) Fonte pública (algum órgão público custeou curso) Fonte privada (alguma empresa ou instituição particular custeou curso)

19. A escola onde você trabalha incluiu ou faz alusão ao dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) no calendário escolar?

Sim Não

20. A escola ou rede de ensino em que você trabalha desenvolve algum trabalho ou projeto de abordagem das relações étnico raciais?

Sim, de forma permanente durante o ano letivo Sim, ocasionalmente em novembro Raramente Nunca aborda Fica a cargo do professor

21. Nos últimos anos, com que frequência a escola que você trabalha manteve alguma parceria com ONG'S, grupos culturais, militantes, instituições ou pesquisadores que atuam na promoção da igualdade nas relações étnico raciais?

Muito frequente Frequente Ocasionalmente Raramente Nunca

22. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades no tocante a educação para as relações étnico-raciais? O que pode ser feito para o enfrentamento dessas questões?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PARA OS PROFISSIONAIS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE MARACANAÚ-CE.**

Prezada professora/professor;

Em 2023, a Lei nº 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira no currículo da educação básica completa 20 anos. Mesmo diante de sua importância, sobretudo para a promoção da igualdade étnico racial em nossa sociedade, temos ainda um grande desafio para garantia de sua efetivação.

Frente a esta questão, vos convidamos a participar de forma colaborativa de nossa pesquisa social, que consiste em investigar o desenvolvimento das ações do poder público municipal, na promoção da igualdade étnico-racial nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Maracanaú-CE, tendo por referencial a implementação das leis nº 10.639/2003. A pesquisa tem foco no olhar dos educadores, pois são estes os responsáveis pela execução da política na ponta, materializando ante as condições que dispõem o currículo em suas práticas.

Para tanto, é necessário que sejam respondidas as 22 (vinte duas) questões no formulário eletrônico, disponível no link a seguir: <https://forms.gle/qZ7ryibmCdNJMr9B7>. Ao responder o questionário a pessoa interessada declara estar ciente de sua colaboração voluntária.

O tempo de duração médio para responder este questionário é entorno de 10 minutos. Todas as informações obtidas serão tratadas com o devido respeito, obedecendo a todos os critérios legais, técnicos, científicos e éticos necessários.

Desde já agradecemos vossa disponibilidade e fazemos votos de elevada consideração.

Pesquisador: Wellington Soares Mesquita Vieira, mestrando em Avaliação de Política Públicas pelo MAPP/UFC.

Orientadora: Prof.^a Dra. Milena Marcitna Alves Braz.

Contato/Informações: welmestrado@gmail.com.br

Maracanaú-CE, novembro de 2023.

ANEXO A – LEI Nº10.6393/2003**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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm