



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

ERLANE MUNIZ DE ARAÚJO MARTINS

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: análise de experiências sobre o
ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE**

FORTALEZA - CE

2020

ERLANE MUNIZ DE ARAÚJO MARTINS

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP, da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Tavares Natividade.

FORTALEZA - CEARÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará

M342u Martins, Erlane Muniz de Araújo.
POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA : análise de experiências sobre o ensino de História e
Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE / Erlane Muniz de Araújo Martins. – 2020.
210 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Marcelo Tavares Natividade.

1. Lei 10.639/03. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Educação. 4. Avaliação. 5. Escola. I. Título.

CDD 378

ERLANE MUNIZ DE ARAÚJO MARTINS

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE

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

Aprovado em: 29/11/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Tavares Natividade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a. Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Dedico este trabalho a minha filha Ana Elisa Muniz Martins Evangelista, pelos inúmeros momentos que me motivou a não desistir durante o percurso desta pesquisa. Por vezes que, em meio a turbilhões de dúvidas, reflexões, angústias, falta de concentração, ela chegava perto de mim, beijava-me e dizia: *mamãe te amo, eu quero que você tire um dez no seu trabalho!* Por ela e por todas as crianças brancas, negras, pardas, indígenas e amarelas desse país, que elas possam ter um futuro com mais respeito e dignidade e que possamos sonhar juntos com um Brasil mais justo e equitativo.

AGRADECIMENTOS

A Deus nosso Pai Supremo, que segurou a minha mão durante todo meu percurso.

Aos meus pais: Antônio Raimundo de Araújo Neto e Raimunda Irene Muniz Martins.

Aos meus irmãos: Erlandson Muniz de Araújo Martins e Elaíny Muniz de Araújo Martins.

Ao amor da minha vida e minha inspiradora, minha filha: Ana Elisa Muniz Martins Evangelista.

Aos meus familiares: Araújo, Martins e Muniz.

Ao meu orientador: Prof. Dr. Marcelo Tavares Natividade.

“É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas com ruptura com decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”.

Paulo Freire. (Pedagogia da Autonomia, 2011, p. 59)

RESUMO

Esta pesquisa avalia a efetividade da Lei nº 10.639/03 (estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”) nas escolas estaduais sob abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3. Teve o objetivo de analisar as relações estabelecidas entre a implementação da Lei e os indícios de diminuição do preconceito racial nas escolas. A abordagem é qualitativa, utilizando como métodos: inspiração na metodologia da avaliação em profundidade, proposta por Rodrigues (2008); na dimensão metodológica de Cardoso de Oliveira (1996); de Silva e Silva (2013); análise documental; entrevista semiestruturada e em profundidade e observação participante (ensaio etnográfico). O campo de estudo delimitou-se: ao município de Acaraú, em uma escola que oferta ensino integral; ao município de Cruz com a SME e em Fortaleza na SEDUC e na CEPPIR. A população pesquisada incluiu professores, alunos, coordenadores e técnicos. Para esta pesquisa seguiram-se as etapas: construção do referencial teórico; definição das categorias analíticas: políticas públicas de igualdade racial no Brasil, diversidade étnico-racial na educação, programas e referências norteadores na implementação da Lei nº 10.639/03, efetividade da Lei nas Escolas e Caravana da Cultura Afro-brasileira; em seguida análise documental; posteriormente a elaboração do conteúdo, contexto e trajetória da política em estudo; e finalmente a pesquisa de campo. Os resultados apontaram para a compreensão de que a Lei nº 10.639/03 no seu processo de implementação, embora conhecida por muitos profissionais do campo de pesquisa, ainda há indícios de um trabalho pontual em algumas disciplinas do ensino médio e um aprofundamento maior na área de ciências humanas. Avaliamos ainda que nas escolas onde a implementação da Lei ocorre como orientam os documentos norteadores de implementação dessa política pública, verifica-se um maior envolvimento dos alunos e professores no trabalho de combate ao preconceito racial dentro da escola e, conseqüentemente, a diminuição de atitudes de racismo. Constatou-se ainda que haja a necessidade de uma maior abrangência no currículo escolar com a temática, uma melhor sistematização no trabalho com a formação de professores, aquisição de mais materiais didáticos e uma dotação orçamentária para secretarias de educação e escolas que possam garantir uma implementação dessa política pública com ações propositivas e condições adequadas para o pleno desenvolvimento como política de Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Relações Étnico-Raciais. Educação. Avaliação. Escola

ABSTRACT

This research evaluates the effectiveness of the Law 10.639/03 (It establishes the obligation to teach “Afro-Brazilian History and Culture”) in state schools under the 3rd Regional Coordination of Education Development. It aimed to analyze the relationships between the implementation of the Law and the evidence of diminishing racial prejudice in schools. The approach is qualitative using as methods: inspiration in the methodology of in-depth evaluation proposed by Rodrigues (2008); in the methodological dimension of Cardoso de Oliveira (1996); Silva e Silva (2013); document analysis; semi-structured and in-depth interview and participant observation (ethnographic essay). The field of study was limited to: the municipality of Acaraú, in a school that offers full-time education; the municipality of Cruz with the SME and in Fortaleza SEDUC and CEPPIR. The surveyed population included teachers, students, coordinators and technicians. For this research, the steps were: construction of the theoretical framework; definition of analytical categories: public policies of racial equality in Brazil, ethnic-racial diversity in education, programs and guiding references in the implementation of the Law 10.639/03, effectiveness of the Law in Schools and the Caravan of Afro-Brazilian Culture; then documentary analysis; later the elaboration of the content, context and trajectory of the policy being studied; and finally the field research. The results pointed to the understanding that the Law 10.639/03 in its implementation process, although known to many professionals in the research field, there is still evidence of a punctual work in some high school subjects and a further deepening in the area of human sciences. We also evaluate that in schools where the implementation of the Law occurs as directed by the guiding documents for the implementation of this public policy, there is a greater involvement of students and teachers in the work to combat racial prejudice within the school and, consequently, the reduction of attitudes of racism. It was also noted that there is a need for greater scope in the school curriculum with the theme, a better systematization in the work with teacher training, acquisition of more teaching materials and a budget allocation for departments of education and schools that can ensure the implementation of this public policy with purposive actions and adequate conditions for full development as a state policy.

KEYWORDS: Law 10.639/03. Ethnic-Racial Relations. Education. Evaluation. School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(a) Negros(a)
ACCN	Associação dos Carcinicultores da Costa Negra
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CEDEA	Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CED	Centro de Educação à Distância
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEPPIR	Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial do Ceará
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEPIR	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Ceará
COMPIR	Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPPIR	Coordenadoria de Política de Promoção da Igualdade Racial
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEM	Escola de Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FIPPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GPP-GeR	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
GTE-DEO	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NACE	Núcleo de Africanidades Cearense da UFC
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NRDEA	Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
PEPPIR	Plano de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PLI	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Básica da Educação
SEMACE	Superintendência Estadual do Meio Ambiente do Ceará
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEFOR	Secretaria de Fortaleza
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Política para Mulheres
SPS	Secretaria de Proteção Social
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CONSTRUINDO UM PROBLEMA DE PESQUISA: A AVALIAÇÃO DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A POLÍTICA NACIONAL ANTIRRACISTA	23
2.1 A Pesquisa bibliográfica, o campo de estudo e a noção de avaliação da política pública de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-brasileira	27
3. RACISMO E EDUCAÇÃO: reflexões sociológicas	30
3.1. Racismo Religioso	34
3.1.1 Racismo Institucional	35
3.1.2 A diversidade Étnico-racial na Educação	38
4. POLÍTICAS PÚBLICAS E IGUALDADE RACIAL NO BRASIL: CONTEÚDO, CONTEXTO E A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA NACIONAL ANTIRRACISMO	41
4.1 Trajetória da política: contexto político e social de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	51
4.1.1 Políticas Públicas de Igualdade Racial no Brasil: a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e seus desdobramentos até os dias atuais	57
4.1.2 As descontinuidades da política nacional antirracismo: do golpe ao governo Bolsonaro, “não tenho nenhuma dívida histórica com negros”	61
4.1.3 Análise da participação social dentro do contexto de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	65
4.1.4 Análise da trajetória institucional da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.....	69
4.1.5 O Ceará e a política estadual antirracismo	75
4.1.6 “Acará em ti palpita o coração do meu Brasil: Acará e a política municipal antirracismo	79
4.1.7 Programas e referências norteadoras no trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	92
4.1.8 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)	106

4.1.9 A questão orçamentária para o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à ERER: como exemplo, os recursos destinados as ações pedagógicas da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3/Acaraú-CE.....	113
4.1.10 Orientações Curriculares para o ensino médio, a base nacional comum e a perspectiva de trabalho com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	118
5. A ESCOLA EM AÇÃO: EFETIVIDADE DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA	126
5.1 A VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira nas escolas estaduais da Crede 3: o que é esse projeto?	127
5.1.1 Descrição da Caravana da Cultura Afro-Brasileira: etnografia do 1º momento na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes	128
5.1.2 Para além de um trabalho de campo: o que vivenciei no segundo momento de observação	130
5.1.3 “Superando o racismo na escola”: descrição etnográfica da VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira nas escolas estaduais da Crede 3	132
6. “A GRANDE TAREFA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO”: A VISÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	139
7. AVANÇOS E DESAFIOS APÓS 16 ANOS DE PUBLICAÇÃO DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	174
FONTES	179
APÊNDICE A: ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES, TÉCNICO SEDUC, COORDENADORA DA CEPPIR ESTADUAL, TÉCNICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, GESTORES DE ESCOLARES E PROFESSORES.....	182
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO A VIII CARAVANA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	183
APÊNDICE C: O CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DE PESQUISA	184
ANEXO A: PARECER 089/1985 DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA	185
ANEXO B: LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003	190

ANEXO C: RESOLUÇÃO N° 416/2006, CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ	191
ANEXO D: LEI N° 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008	195
ANEXO E: LEI N° 1.317/2009, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009	196
ANEXO F: LEI N° 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012	197
ANEXO G: LEI N° 16.197, DE 17 DE JANEIRO DE 2017	199
ANEXO H: TRECHO DO RELATÓRIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ EM RESPOSTA A UMA SOLICITAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO	202
ANEXO I: FOTOS DO PROJETO DA CARAVANA DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA CREDE 3	208
ANEXO J: PRODUTO DO TRABALHO DE PESQUISA: DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03	210

1 INTRODUÇÃO

O trabalho versa sobre a avaliação da Lei nº 10.639/03¹, (de 09 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”), nas escolas estaduais sob abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 3 (CREDE 3²), em Acaraú/CE.

O foco principal do estudo dessa política pública foi o de investigar a efetividade desta Lei em sala de aula e quais indícios foram apresentados pelos atores envolvidos na pesquisa sobre a diminuição do preconceito racial. Para estudar tal instituto, consideraram-se os eixos fundamentais que norteiam o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É desafiante a avaliação do objeto de estudo dessa pesquisa, proposto no início do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, e já muitas vezes perdido e encontrado nas minhas reflexões. Não posso negar que esse exercício fortaleceu meu trabalho de pesquisadora, pois me fez observar o que me é familiar com outras lentes. O contato com os professores do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP, com os colegas da turma e com as importantes bibliografias sugeridas em cada disciplina, contribuíram para uma delimitação dos objetivos e da metodologia a ser utilizada no desenvolvimento da pesquisa aqui em pauta.

O texto aqui apresentado sugere uma trajetória já percorrida para que se chegasse a proposta de avaliação em políticas públicas sugerida pelo MAPP. O interesse no estudo dessa Lei e de seus avanços, justifica-se diante de todo um aparato governamental instituído para o processo de implementação da mesma, no Brasil. Esse aparato vai desde a publicação de material pedagógico aos professores até seu processo de formação continuada sobre a temática. Sem dúvida, nesses 16 anos de implementação da Lei nº 10.639/03, configura-se como um recorte temporal a ser analisado: mostrei nessa pesquisa alguns avanços; a dificuldade de implementação como transversalidade de todo currículo escolar; a

¹ Alterada pela alterada pela nº 11.645, de 10 de março de 2008 que torna também obrigatório o estudo da história e cultura indígena. Utilizarei ao longo do texto o seu nome popular: lei do ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

² Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/ Crede 3 funciona como sede da Secretaria Estadual de Educação, no município de Acaraú-CE. A Crede 3 fica situada à Rua Santo Antônio Nº 133, Acaraú-CE.

descontinuidade de dotação orçamentária para a implementação dos eixos fundamentais do plano nacional e o exemplo de efetividade da Lei no município de Acaraú.

O caminho da pesquisa seguiu um ensaio metodológico na avaliação em profundidade de políticas públicas, elaborada por Rodrigues (2008). Assim, deixo mais transparente o objeto de estudo dessa pesquisa, incidindo-o em uma avaliação através da pesquisa qualitativa sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas estaduais da Crede 3.

O percurso investigativo proposto fundou-se na questão de como a Lei do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira encontrava-se aplicada nas escolas estaduais (recorte município de Acaraú), com vistas à análise de que indícios encontramos no espaço escolar da diminuição do preconceito racial, bem como o papel dessa instituição no combate ao preconceito. É válido ressaltar o quanto os direcionamentos ao trabalho de implementação da Lei nº 10.639/2003 e as ações governamentais instituídas, principalmente, nos últimos governos empenhados em reduzir as desigualdades sociais no Brasil, apontavam para um processo educacional visto como a saída democrática para combater o racismo e, ao mesmo tempo, promover a igualdade racial.

Com esse direcionamento investigativo, delimitei como categorias norteadoras: políticas públicas de igualdade racial no Brasil; diversidade étnico-racial na educação; programas e referências norteadoras de implementação da Lei; efetividade da Lei nº 10.639/2003 na escola e o Projeto da Caravana da Cultura Afro-brasileira.

A trajetória da política aqui analisada referenciou-se principalmente a partir do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), naquele período segundo o documento de Orientações e Ações para a EREER (2006), houve um redesenho da função do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as diferenças entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar, ou pelo menos diminuir, as desigualdades raciais. Nessa circunstância, em janeiro de 2003, o governo sancionou a Lei nº 10.639/03-MEC, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

Dessa forma, o Estado brasileiro tornou-se signatário dessa ação, implementando políticas de reparação voltadas para educação dos negros, oferecendo garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar.

Analisamos a partir dessa medida e de outras implementadas no primeiro (2003-2006) e segundo mandatos (2007-2010) do presidente Lula e posteriormente, no mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014), o desenvolvimento de iniciativas do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado como promotor de políticas, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. Ao mesmo tempo em que se assistiu, na matéria educativa, a tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Quando ingressei na rede estadual do Ceará em 2004 como professora efetiva, não tínhamos orientação e nem conhecimento ainda da publicação da Lei do ensino de História e cultura Afro-brasileira. Por ocasião de um convite para assumir a função de Assistente Técnica do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - NRDEA (hoje CEDEA - Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem), na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3, em Acaraú/CE, tive, dentre as funções a mim propostas, a de coordenar a implementação da Lei nº 10.639/2003. É válido enfatizar que, até hoje 2019, coordeno esse trabalho na Crede 3, apesar da mudança de função.

Diante do relato, após 10 anos coordenando o trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, na regional da Crede 3, tive a grata satisfação de ingressar no mestrado em avaliação de políticas públicas – MAPP, em 2017, pela UFC. Agora sim, com essa oportunidade, aprofundei as inferências que fazia enquanto gestora e o meu cuidado a partir de então, ao desenvolver a pesquisa, foi o de ter um olhar mais multidimensional, desconhecendo o que me era familiar, para que, ao final do trabalho eu pudesse colher indícios de diminuição do preconceito racial na escola estadual pesquisada, ou do contrário, o não impacto dessa política pública. Nesse aspecto, ainda, compreender um pouco como estavam sendo construídas as relações sociais na escola (aluno-aluno/aluno-professor) dentro da perspectiva de combate ao preconceito racial.

É este o contexto de implementação da Lei nº 10.639/2003, nesse recorte espacial: escola estadual da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3, que justifica a realização deste estudo avaliativo voltado a educação das relações étnico-raciais.

No contexto desta proposta investigativa, os objetivos desse estudo foram:

- a) GERAL: investigar a efetividade da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas estaduais sob a abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3;
- b) ESPECÍFICO: compreender como são construídas as relações raciais num dos espaços da estrutura social do país, que é a escola, e como ela contribui para a formação da identidade das crianças e jovens;
- c) ESPECÍFICO: avaliar como a implementação da Lei nº 10.639/2003 pode contribuir para a diminuição do preconceito racial nas escolas estaduais sob abrangência da CREDE 3.

Na construção da metodologia da pesquisa aqui apresentada, é válido destacar a presença marcante do Prof. Marcelo Natividade, o qual tive a grata felicidade de conhecer por ocasião da minha orientação do Mestrado. *O amor foi logo à primeira vista (grifo meu)*, nosso primeiro contato aconteceu pelas mídias sociais, meu presente do orientador foi seu livro *Margens da Política - Estado, direitos sexuais e religiões*. Comecei a entender o que o meu orientador me falava “*você deve ser mais escritora do que gestora*”, quando terminei a agradável e importantíssima leitura do seu livro. A cada orientação realizada, fui aprofundando o referencial teórico para essa pesquisa, bem como o aproveitamento das disciplinas do Mestrado. A leitura, reflexão de textos e o contato com cada professor nas disciplinas do MAPP foram pontos fundamentais do acréscimo ao referencial teórico para esse estudo. As sugestões do referencial teórico da Avaliação em Profundidade da Léa Rodrigues (2008); A Avaliação de Políticas Públicas do Lejano (2012); As considerações do *olhar, ouvir e escrever* de Roberto Cardoso de Oliveira (2006), a indicação de Pensar Nagô de Muniz Sodré (2017), entre outros, apontando outra direção no sentido de “ver o que todo mundo viu e pensar o que ninguém pensou”, tiveram mais significado a partir da análise das interlocuções com meu próprio orientador e demais professores do mestrado.

A proposta de avaliação do MAPP foi mais esclarecida, quando por ocasião da disciplina de Métodos de Análises Quantitativa e Qualitativa I, ministrada a primeira parte pela Prof.^a Alba Pinho Carvalho, assistimos ao vídeo do Prof. Alcides Fernando Gussi apresentando-nos a perspectiva da metodologia de avaliação de políticas públicas.

Gussi foi enfático quando nos colocou: “a perspectiva de avaliação em políticas públicas está vinculada a metodologia de pesquisa em Ciências Sociais, congregando assim um processo amplo de construção do conhecimento”. (GUSSI, 2018) E ainda, ao

desenvolvermos o processo de pesquisa adotado pelo Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP, faz-se necessário construir uma outra episteme de avaliar, entendendo a avaliação como um processo sócio-político-cultural. Nesse processo, encontram-se pontos relevantes de avaliação a destacar: cercar os marcos legais das políticas públicas; percorrer a trajetória da política (percebendo suas especificidades); compreender como os atores recebem essas políticas e incorporar os elementos avaliados em um território.

Dessa forma, a cada nova interlocução dos professores do MAPP sobre avaliação em profundidade, instigou-me a possibilidade que nos é dada na avaliação em profundidade, de questionarmos a própria avaliação, seus métodos e técnicas. Ainda, de ampliarmos as possibilidades dos métodos no campo da pesquisa social, sem colocá-los em lugar de preferência por um ou outro, mas entendo-os como possibilidades de ampliação de um repertório de pesquisa, o que a teórica Ozanira da Silva (2013) nos coloca como o uso articulado de diferentes procedimentos de pesquisa.

Nesta perspectiva, fui encaminhada a uma proposta de avaliação defendida pelo MAPP, a qual seja, a análise de uma política pública fomentada pela metodologia à luz das Ciências Sociais. Assim, minha perspectiva avaliativa encontra-se na inspiração da metodologia da avaliação em profundidade dentro de um paradigma pós-construtivista, trazendo o que Léa Carvalho (2008) nos chama atenção nesse modelo: como questionários em novos formatos, entrevistas em profundidade aliadas às observações de campo, bem como análise de conteúdo do material institucional, etc.

Os dados obtidos por meio da pesquisa documental e das entrevistas são qualitativos, foram sistematizados e analisados com vistas ao aprofundamento da hipótese desse trabalho. Assim, dediquei-me às técnicas: análise documental em relatórios e em sites do material publicado sobre a política em estudo; ensaio etnográfico: observação participante e entrevista semiestruturada e em profundidade. Destaca-se como referencial teórico as ideias e concepções apresentadas por Coelho e Oliveira (organizadores, 2016), Demo (1993) Gomes (2003, 2006), Guimarães (2008), Holanda (1995), Lopes (2006), Munanga (2008), Ribeiro (2015), Silva (2008), Tânia, Coelho e Ferreira (organizadores, 2015), Natividade (2016), entre outros.

O trabalho encontra-se organizado em capítulos e seções, incluindo esta Introdução que é o primeiro. A sequência lógica dos capítulos vai do geral ao particular, ou seja, aborda primeiramente a construção do problema de pesquisa, considerando o contexto

mais geral a partir dos eixos de implementação do Plano Nacional, e por último, a realidade específica da implementação da já referida Lei no município de Acaraú.

O segundo capítulo nos revela uma análise sobre a pesquisa bibliográfica, o campo de estudo de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, fechando com a noção de avaliação dessa política pública. O terceiro capítulo trata da definição de racismo e suas ramificações para que possamos compreender essa questão dentro da visão sociológica. O quarto capítulo aborda: conteúdos, contexto e trajetória da política, tendo como parâmetro a avaliação em profundidade. Parto de uma visão nacional, estadual, até chegar ao município de Acaraú, onde realizei com mais profundidade a pesquisa de campo. Nesse capítulo, mencionei ainda a importância dos programas e referências norteadores dessa política pública, fechando com uma análise do impacto da questão orçamentária nas ações pedagógicas da Crede 3. O quinto capítulo trata da descrição etnográfica da VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira, realizada em novembro de 2018, que me possibilitou, naquele momento, a análise dessa ação como mestranda e pesquisadora em avaliação de políticas públicas.

O sexto capítulo refere-se ao trabalho de campo: na Secretaria de Educação do Estado do Ceará; na Coordenadoria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – CEPPIR Ceará; na Secretaria Municipal de Educação de Cruz e na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes, conversando com os sujeitos envolvidos no processo de implementação da Lei nº 10.639/03. E no sétimo e último capítulo deixo minhas considerações sobre quais avanços e desafios temos após 16 anos de publicação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Além de realizar uma análise crítica do contexto político e social vivenciado atualmente, com vistas à sua abordagem em relação a política nacional antirracismo, a minha aposta é que a crise atual no cenário nacional leva a impactar esse próprio cenário com o que se faz dessa política, assim como no cenário estadual e municipal. Isso é uma aposta, vou verificar no decorrer desse trabalho. Apresento ainda, na finalização dessa pesquisa, um produto para a sociedade que deseje se aprofundar nessa temática. Dediquei-me a uma seleção de documentos, livros, artigos, projetos, vídeos, entre outros, os quais embasam o trabalho de qualquer professor ou cidadão que queira conhecer a política de Educação das Relações Étnico-Raciais, prioritariamente, o que fundamenta a aplicação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. É válido mencionar também, que muito desse material fora retirado de sites como o da Secadi, Seppir, do próprio Mec, do Programa A Cor da Cultura, entre outros. Mas a título de esclarecimento, com a mudança de

governo, muitos desses documentos foram extintos juntamente com as páginas da Secadi, Seppir e alguns programas gerenciados por essas secretarias.

Deixo aqui meu lugar de fala como uma mulher branca, feminista, educadora, pesquisadora e ativista que busca se construir ao longo do meu processo de formação profissional e pessoal como um sujeito antirracista. Das angústias, das dúvidas, das contradições, das descobertas, das reflexões e potenciais, da experiência vivida na política de educação das relações étnico-raciais essa pesquisa se nutre, assim como do diálogo com autoras e autores negros e brancos que refletem o fenômeno do racismo e fundamentam esse trabalho.

Discorro ainda que o meu maior desafio até então, foi despir-me do lugar de gestora de um processo e observá-lo com uma distância crítica, para encontrar aquilo que não me é familiar, estranhar o que me parecia ser óbvio e avançar de forma tal que esse familiar, mesmo com todas as necessidades de relativizações, é cada vez mais objeto relevante de investigação, não só percebendo a mudança social ao longo do tempo, mas sobretudo como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas. É o que Gilberto Velho (1980), nos revela em *Observando o Familiar*: “é preciso que o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões”. (1980, p. 123)

2 CONSTRUINDO UM PROBLEMA DE PESQUISA: A AVALIAÇÃO DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A POLÍTICA NACIONAL ANTIRRACISMO

Na problematização desse trabalho de pesquisa foi de fundamental importância a análise de algumas atividades que fundamentaram a discussão teórica do movimento pré Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: como, por exemplo, as celebrações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, que culminou com a Marcha Zumbi: Marcha contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU) e a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (no Brasil) para discutir políticas públicas para a população negra. Até então, poucas foram as abordagens das Políticas Educacionais voltadas, exclusivamente, para a população negra.

A partir desse contexto que ora se desenhava, muitos pesquisadores afirmavam que a escola, ao repetir o sistema educacional, ao reproduzir ações racistas, discriminatórias e preconceituosas, faziam e ainda fazem com que crianças e jovens negros vivenciem situações que as deixem vulneráveis às práticas discriminatórias, interferindo no desenvolvimento emocional e cognitivo desses sujeitos. Mas para que todo esse movimento ocorresse, muito da história desse povo teve que vir à tona, principalmente nas instituições de ensino, pois se fez necessário um retorno ao passado para lembrar da contribuição que os africanos deixaram no processo de desenvolvimento do país.

A implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas estaduais que compõem a CREDE 3/Acaraú-CE ocorreu e ainda ocorre com o apoio e orientação pedagógica da Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), através de um trabalho de formação, estudo e acompanhamento com os professores dessas unidades escolares.

A partir de 2012, a CREDE seguiu a proposta sugerida pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) de acrescentar ao plano de curso dos professores das diversas disciplinas, conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. Como exemplo, podemos citar: na disciplina de Física, através da história da Física, identificar alguns cientistas afrodescendentes e suas contribuições.

Mas para que, de fato, o ensino da História e da Cultura Africana não seja trabalhado de forma pontual nas escolas, e se torne de fato uma prática comum ao currículo,

como sugere muitos pesquisadores, os planos de cursos dos professores, nas diversas disciplinas, devem contemplar a temática e serem realmente discutidos em sala de aula. O currículo escolar na perspectiva de implementação da Lei nº 10.639/03 deve contemplar a identidade dos negros, respeitar seu modo de ser e de pensar o mundo, bem como considerar a grande influência que a cultura africana desempenhou sobre o comportamento do povo brasileiro.

Quando assumi a função de Assistente Técnica em 2007, não havia nenhum projeto significativo em relação à implementação dessa nas escolas da CREDE 3, ainda que a Lei seja datada de 2003. Iniciei, naquele mesmo ano, um trabalho de estudo e pesquisa de material didático para servir de suporte aos professores da rede estadual e municipal. Nesse ensejo, montei um Programa de Formação com essa temática em 2008, percorrendo 12 escolas estaduais da região com o objetivo maior de apresentar e estudar a Lei do ensino da História e Cultura Afro-brasileira para que os educadores iniciassem a implementação da temática nas diversas disciplinas.

A formação era composta pelas seguintes ações: 1. Explanação sobre a Lei nº 10.639/03; 2. Projeção de vídeos; 3. Debate com os professores sobre a temática e 4. Apresentação de diversos conteúdos sobre o ensino Afro-brasileiro a serem acrescentados nos planos de curso das disciplinas. Com essas ações o trabalho foi se fortalecendo e cada vez mais o currículo das escolas dessa região contemplava o tema aqui em estudo. A partir de então, comecei a estudar mais sobre a temática, aprofundando-me nos teóricos e nos documentos oficiais. Nesse período, com todo o trabalho da implementação da Lei desenvolvi um olhar de pesquisadora, observando ações realizadas pelas escolas e aulas de professores, mas com um desejo de aprofundar essa pesquisa. Essa seria uma forma de analisar o trabalho que eu desenvolvia, bem como investigar se a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira estava sendo aplicada conforme suas atribuições. Minha expectativa era, assim que possível, realizar um mestrado para me aprofundar nessa questão.

A partir de 2008, iniciei os primeiros passos para essa pesquisa, bem como a necessidade de avaliação da política pública de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse mesmo ano ocorreu uma formação coordenada pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, tendo como público alvo professores da rede, no Centro de Treinamento do Estado. Nessa época, encontrava-me no cargo de Assistente Técnica do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – NRDEA, da 3ª

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, e uma das minhas atribuições era coordenar o trabalho no campo da educação das relações étnico-raciais.

Desde então, me interessei pelo estudo das orientações repassadas pelo Ministério da Educação e da própria Secretaria de Educação do Estado – SEDUC acerca da implementação da Lei. Direcionou-se na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3, as ações de implementação da Lei nº 10.639/03, através de um trabalho de pesquisa documental e de uma formação para os professores. Uma das primeiras atitudes foi voltar-me a um aprofundamento da Lei, pareceres, artigos, materiais de estudo em geral, os quais pudessem me fundamentar na temática e ter mais propriedade para o planejamento das ações nas escolas.

O segundo ponto desenvolvido naquela época foi a visita a todas as escolas da regional para uma roda de conversa com os educadores e a apresentação da Lei em estudo. Apesar de, em 2008, a Lei ter 5 anos de sua publicação, muitos professores a desconheciam, tendo um conhecimento apenas da sua existência. Percebi, naquele momento, que esse seria um trabalho processual e que o conteúdo destinado ao trabalho dos professores em geral seria o de compreender a própria formação social, econômica e cultural desse país. Foi uma experiência muito gratificante para mim, apesar dos desafios enfrentados no início de todo o processo.

Em algumas escolas visitadas, um percentual de educadores se negavam a participar do momento, outros apresentavam um discurso de resistência, por exemplo, que não estavam preparados para trabalhar em sala de aula com temas relacionados ao racismo, preconceito e discriminação. Outros professores nos revelavam uma postura de resistência em relação ao racismo religioso. Por pertencerem a outras religiões, principalmente evangélicos, se negavam a discutir ou mesmo compreender as religiões de matriz africana e a justificativa mais evidente era que sua religião não permitia esses assuntos. Evidenciávamos, dessa forma, explicitamente o racismo religioso entre alguns educadores.

Para mim também não era fácil levar um posicionamento de respeito à diversidade, de respeito à escolha religiosa, de combate ao racismo, visto que no meu processo de formação acadêmica e mesmo de educação familiar esse era um assunto, muitas vezes, deixado de lado ou visto com certo desdém. Por que falar de preconceito, de racismo, de respeito a um posicionamento religioso, numa sociedade que mascara uma violência simbólica, uma violência sutil com àqueles (a) que historicamente foram excluídos, aqui nos

reportamos a população negra, e negados seus direitos ao longo do processo de formação do nosso país? Eis, o meu grande desafio.

Detive-me a um bom período de estudo, pesquisa, orientação aos temas propostos na própria Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e nas diretrizes curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais. Visitei as escolas estaduais da regional, nesse primeiro contato de apresentação do que de fato propunha a referida Lei, e depois de dois anos nesse trabalho de implementação, montei um programa de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental e Médio. Sem conhecer o que o Plano Nacional de Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais traria como orientações para estados e municípios, a respeito de como se desenvolveria o trabalho com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, me antecipei com essa ação da formação de professores. Permaneci com esse objetivo mais intenso de 2009 a 2014, inclusive coordenando desde 2011 a Caravana da Cultura Afro-brasileira, projeto idealizado pelos professores da área de ciências humanas da regional e apoiado pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3.

O Projeto Caravana da Cultura Afro-brasileira: construindo valores e identidades, tem como objetivo principal proporcionar aos alunos contemplados um momento de reflexão sobre a diversidade cultural de forma que se rompa com o modelo de abordagem pouco aprofundado, simplista e folclórico que infelizmente ainda é encontrado em algumas de nossas escolas, em relação a própria implementação da Lei nº 10.639/03. A Caravana ocorre anualmente, tendo sua primeira edição no ano de 2011, contemplando a metodologia da educação entre pares e visitando o máximo possível as escolas da regional.

Nesse percurso sempre me questioneei sobre como desconhecemos nossa própria história, a cada formação com os professores e a cada conversa com os alunos tinha a certeza de que essa era uma temática muito latente no espaço escolar. Observava na fala de muitos educandos o preconceito sentido dentro da própria instituição e mesmo na sua comunidade. Analisei também a resistência de muitos educadores em não trabalhar com essa temática porque alegavam que não estavam preparados. E essa falta de preparação vinha desde o desconhecimento da própria história da formação do povo brasileiro até mesmo a questão do racismo religioso. A falta de conhecimento das religiões de matriz africana, por exemplo, favorecia aos educadores a formação de um “pré-conceito”. Dessa fala, eu me posicionava de duas formas: a primeira tentava compreender que era difícil para aquela(e) educador(a) tratar sobre racismo, preconceito de forma geral, se a(o) mesma(o) trazia enraizado no seu

comportamento e na sua educação traços de ser uma pessoa preconceituosa e, o caminho, seria através do conhecimento: implementar práticas de combate ao racismo, preconceito no espaço escolar, sendo ela(e) a(o) professor(a), o principal agente dessa ação. A segunda era a análise de que muitos educadores não queriam aprofundar o assunto, se negavam a realizar mais estudos e a se preparar para o diálogo em sala de aula.

De outra perspectiva, já era observada por mim, mesmo que em um recorte espacial, em algumas escolas de abrangência da regional de Acaraú, uma mudança de postura dos educadores que abraçaram a causa em prol de uma luta em favor não somente de pessoas discriminadas pela cor, mas de uma forma geral de tentar reparar danos causados à população negra, a qual durante anos, no Brasil, foi explorada e quase sempre posta no lugar de dominação.

Iniciou-se, de forma lenta, mas com algumas ações pedagógicas positivas, a ideia de que ao Estado brasileiro, como signatário desse processo, caberia a demanda por reparações, as quais seriam medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos sofridos sob o regime escravista.

Nesse tempo, coordenando o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, consegui desenvolver um trabalho de pesquisa de campo, por amostragem, nas escolas estaduais. A pesquisa visava investigar a aplicabilidade da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nessas instituições. Desde a aplicação dessa pesquisa, em 2011, vinha amadurecendo a ideia de ingressar em um mestrado para aprofundar esse trabalho. Tive em 2017 a grata oportunidade de conseguir aprovação no processo seletivo pela Universidade Federal do Ceará, no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas e concorri com um projeto nessa área.

A partir de então, de todas as disciplinas estudadas no mestrado, eu tentava já introduzir meu objeto de investigação. Os conhecimentos adquiridos nas aulas presenciais foram de fundamental importância para minha compreensão de que ao investigar uma política pública como essa, eu deveria me aprofundar primeiramente em como ocorreu o processo de formação no nosso país, para chegarmos ao que é hoje a sociedade brasileira.

2.1 A Pesquisa bibliográfica, o campo de estudo e a avaliação da política pública de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-brasileira

A pesquisa bibliográfica é muito relevante para que seja possível avaliar, em profundidade, o conteúdo, o contexto e a trajetória de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A compreensão da política pública alvo deste estudo, exigiu análise do contexto nacional no qual essa política foi implementada, bem como a busca da compreensão do cenário social e educacional, em que o Brasil passou até a realidade atual. No desenvolvimento desta análise de contexto, foi imprescindível para a avaliação dessa pesquisa o apoio que as ciências sociais nos trazem como metodologias, Rodrigues (2008):

[...] as ciências sociais, ao entrarem nesse debate e nessa prática relativa à avaliação de políticas públicas, podem contribuir, não apenas com o fornecimento de instrumentais metodológicos, mas também com a reflexão continuada sobre técnicas, conceitos e paradigmas de interpretação e análise que se dão no âmbito das disciplinas que compõem este campo de conhecimento. (RODRIGUES, 2008, p. 11)

Na escolha por estudos e teóricos contribuintes neste levantamento de dados, selecionei autores que tivessem um trabalho de militância e aprofundamento na política de educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, destaco aqui as importantes contribuições de Gomes (2018), Holanda (1995), Munanga (2018), Petit (2008), Guimarães (2008) em estudos sobre a educação das relações étnico-raciais, bem como a questão do preconceito e racismo no espaço escolar. A própria publicação das Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram documentos fundantes na análise do estudo da política pública aqui em pauta.

Em relação às categorias Estado e Políticas Públicas fundamentei-me nas contribuições de Bresser-Pereira (2012) sobre a compreensão das políticas públicas enquanto ações que refletem as contradições do próprio Estado em seus diferentes momentos de formação e influências na sociedade; em Oliveira (1996) e Dalila (2009), o primeiro contribuindo com o trabalho da antropologia no desenvolvimento da pesquisa e a segunda revelando-nos uma análise das políticas educacionais implementadas no governo Lula. Na compreensão dos desafios no trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e no próprio trabalho de combate ao preconceito racial são fundamentais os estudos qualitativos e quantitativos realizados no âmbito oficial da União, da própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e também por meio de publicações como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE) e da Pesquisa Nacional por Domicílio (PNAD), os quais nos revelaram dados de inserção de alunos negros nas universidades, bem como relatórios e publicações de artigos das universidades estaduais e federais em relação a política de ERER.

Os instrumentos de coleta de dados, incluíram a observação participante, através de um ensaio etnográfico, (antes e durante a VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira); pesquisa documental em sites oficiais da União (Site do Ministério da Educação, SECADI, SEPPIR, entre outros); em documentos publicados para fundamentação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; em relatórios de gestão da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 3; na realização de entrevistas semiestruturadas e em profundidade nos órgãos do Estado e Município e na Escola que fora campo de estudo.

Sobre o campo de estudo em Acaraú, especificamente a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria Alice Ramos Gomes, temos as seguintes características: ser uma instituição educativa destinada a atender a população jovem na faixa etária de 14 a 18 anos, em nível médio de tempo integral, distribuídos nos turnos matutino, vespertino. A escola está localizada no município de Acaraú, caracterizando-se como uma das cidades da faixa litorânea do extremo norte do Estado do Ceará. A clientela atendida por essa instituição se origina em sua grande maioria das localidades de Lagoa Grande, Lagoa do Canema, Vila Progresso, Curral Velho e da Sede do município.

Como proposto no Projeto Político Pedagógico (2018) essa escola busca desenvolver uma proposta de ensino voltada para a formação da cidadania, através da implementação de projetos e eventos tais como: momento cívico mensal, reuniões bimestrais de pais e mestres, eventos culturais, desportivos e científicos. Destacam-se dois projetos desenvolvidos na instituição em referência à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Projeto BrÁfrica e Anauê.

A escola apresenta como desafios proposto em seu PPP: fatores como o desinteresse, falta de apoio e acompanhamento da família, indisciplina e sentimento de imediatismo por parte dos alunos que não planejam o futuro, entre outros. No momento possui uma matrícula de 385 alunos, dados do dia 08/02/19, segundo o Sistema Integrado de Gestão Escolar/SEDUC – SIGE.

A escolha dessa instituição foi considerada por duas questões importantes: ser escola com o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à temática e a proximidade com o local de trabalho da pesquisadora.

3 RACISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS

Pesquisar sobre racismo em um país como o Brasil não é uma tarefa nada fácil. Primeiramente, faz-se necessário uma análise sobre o processo de formação social, política e econômica desse país para compreendermos porque existem, ainda, enraizados na cultura ou mesmo na educação, atitudes tão fortes de preconceito contra a cor e a classe social das pessoas.

Sou mãe de uma criança de cinco anos e desde pequenina apresentei a Ana Elisa bonecas loiras, negras, com estilos diversificados. Aqui em casa ela não escuta e nem vivencia atitudes preconceituosas. Ana Elisa ingressou na escola aos dois anos de idade e, depois de dois anos no convívio escolar, a partir do infantil IV comecei a perceber atitudes diferentes no comportamento e fala da mesma. A primeira fala suspeita de Ana Elisa foi: *“mamãe não quero fazer a tarefa com esse lápis preto, quero o colorido”*. Até então não achei que ela estivesse relacionando a cor preta com algo negativo, mas outras falas surgiram como: *“mamãe na minha sala tem uma criança com uma cor diferente da minha, ela tem a cor marrom. E as meninas não querem brincar com ela”*. Minha relação com Ana Elisa também é um laboratório para mim, pois percebo o quanto é difícil a missão de educá-la sem que ela se torne uma pessoa racista. Enquanto minha luta é diária no combate a uma educação antirracista, vejo a escola, muitas vezes, como uma reprodutora de práticas preconceituosas. Seja pela falta de preparação dos educadores em trabalhar com a temática ou mesmo pelo descaso dos gestores em implementar ações educativas que visem o combate ao preconceito, racismo ou outras formas de discriminação. Esse capítulo debruça-se no debate sobre o conceito de racismo, racismo religioso e racismo institucional. Apresentamos a seguir reflexões sobre os conceitos acima mencionados, com o ensejo de proporcionarmos uma análise de quais políticas públicas são mais necessárias no contexto atual, para desenvolvermos uma educação antirracista.

Muito da história desse país precisa vir à tona, a fim de compreendermos sociologicamente o racismo no meio social e o racismo dentro da escola. E o que podemos resgatar do contexto histórico para essa compreensão? Cito aqui as considerações de Guimarães (2008), quando em seu trabalho de pesquisa da Coleção Preconceitos, nos traz um conceito interessante em que no Brasil Colônia, os portugueses tratavam o termo negro não apenas para se referir aos de pele mais escura, como ocorria por exemplo na Europa, mas para

se referir aos escravos – os índios, por exemplo, eram chamados de “negros da terra”, diferenciando-se assim dos negros da África.

Nessa historicidade, João Reis (2000: 233), nos revela que na primeira metade do século XIX, na Bahia, dois termos raciais principais eram utilizados: “preto”, para os africanos, e “crioulo”, aos negros nascidos no Brasil. O que ocorreu nesse processo histórico do país foi que o termo “preto” passou a ser igualmente utilizado para os africanos e descendentes. “Negro” passa então a designar a “cor” e passa, paulatinamente, a ter um significado mais radical e pejorativo. Até hoje trazemos raízes desse contexto, em que comumente a população brasileira associa a cor preta a algo negativo. E isso se encontra ainda muito forte no processo educacional tanto na educação familiar, como nas escolas.

Para compreendermos o que seria o racismo, fez-se necessário esse preâmbulo. Encontramos algumas conceituações básicas sobre o racismo e seus derivados. Para essa pesquisa é muito importante esclarecê-las. O Programa Nacional de Direitos, de 1998, p.12 conceitua “o racismo como uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”. Já para o professor Joel Rufino assim é definido:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê. (SANTOS, 1990, p.12)

Nessa perspectiva, ocorre que a definição e compreensão do que seja racismo, preconceito e discriminação são fundamentais para que saibamos identificar e combater as mais variadas formas ideológicas de manifestação em que se sobreponha uma hierarquia entre as pessoas. Assim, vejamos essas definições, o racismo citado acima. Agora, partimos para a questão do preconceito: no livro *Superando o Racismo na Escola* MUNANGA (2008, p. 58) nos coloca a definição de preconceito como uma opinião preestabelecida, na maioria das vezes imposta pelo meio, época e educação. Define também o preconceito como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos³.

³ Estereótipo é um conceito muito próximo do de preconceito e pode ser definido, conforme Shestakov, como “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas”.

Exemplificamos a seguir uma lista de preconceitos clássicos inculcados em nosso cotidiano: “toda sogra é chata”; “toda mulher é frágil”; “toda criança negra vai mal na escola”; “o negro é burro”; “mulher bonita é burra” ...

E por último a definição de discriminação: nome estabelecido para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. Como o próprio nome nos revela, é uma ação (no sentido de fazer ou deixar fazer algo) que resulta em violação dos direitos (Programa Nacional de Direitos Humanos, op. cit., p.15). Dentro desse conceito encontramos também o de discriminação racial, que segundo estabelecido pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial), significa:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (*Idem, ibidem*).

Outro aspecto relevante para o entendimento de todos esses conceitos que estão diretamente ligados ao racismo, refere-se à questão do insulto racial, segundo Charles Flynn (1977:3) define o insulto como “um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo”. Segundo GUIMARÃES (2002), uma afirmação do senso comum, no Brasil, é a de que o insulto racial ocorre apenas numa situação de conflito, ou seja, de ruptura de uma ordem formal de convivência social. Mas o próprio pesquisador reitera que o insulto racial pode ocorrer durante o conflito ou pode, ao contrário, ocasioná-lo. O que ficou muito evidente em sua pesquisa foi que as situações de insulto, no Brasil, encontram-se principalmente, no trabalho e negócios, locais em que o cliente ou usuário, sente-se ameaçado pela autoridade da qual o negro encontra-se investido naquela situação ou em situações em que os brancos se sentem incomodados pela conduta igualitária do negro. Entre uma das conclusões de Guimarães (2002), evidenciou-se que existe mesmo no Brasil, a expressão “tomar liberdade” ou “metida a besta” para alguém, que acredita ser superior, referindo-se a uma conduta talvez “indevida” de outrem, que se crê socialmente igual a ele.

O que analisamos até aqui é que, no Brasil, o racismo pelo qual a população negra passa encontra-se fortemente baseado na cor de sua pele. Não há dúvidas, é a partir da cor da

pele – o sinal mais visível – que aquele ou aquela que discrimina identifica a sua vítima. Por esse contexto, e por causa do tremendo incômodo que muitos negros e negras sentem por causa da sua cor de pele, desenvolveu-se especificamente no Brasil uma questão sociológica que merece a atenção de pesquisadores e estudiosos: o fenômeno da *branquitude*⁴.

Sobre esse debate do branqueamento e da discriminação racial Luciana Jaccoud (2008) nos esclarece que o racismo no Brasil se encontra associado à escravidão, porém é principalmente após a abolição que ele se fundamenta como discurso, respaldado nas teses de inferioridade biológica dos negros. As teorias racistas foram amplamente difundidas na sociedade brasileira, e o projeto de branqueamento estendeu-se até os anos 30 do século XX, quando fora substituído pela chamada ideologia de democracia racial. Esse projeto sustentou-se durante algumas décadas, pela ideia de que o progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também de um projeto de uma nação progressivamente mais branca.

A ideia de democracia racial no Brasil surge na década de 1940, quando esse termo aparece em artigos escritos por Roger Bastide na imprensa nacional, porém se fortalece no debate nacional a partir da divulgação da obra de Gilberto Freyre (Guimarães, 2002). Embasada em uma interpretação complacente do passado escravista e uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil. Um momento interessante na história da política racial brasileira ocorreu no período dos governos militares, em que a democracia racial passou de mito a dogma. A partir de então, a questão racial desaparece do debate público nacional e “imposta” uma fala muito simples à sociedade: “*não existe racismo no Brasil, não se fala mais nisso!*”

Esse debate só é retomado com o processo de redemocratização do país, em que o tema das desigualdades raciais volta à cena, mas amplamente voltado ao debate sobre justiça social. O que refletimos até hoje, encontra-se muito voltado a esse forte ideal de branqueamento, o qual fortalece, dentro do contexto social e escolar, a questão do racismo e uma negação a cultura e identidade negras. Dessa forma, como podemos reverter esse quadro

⁴ O professor Jonathan W. Warren, da Universidade de Washington, em um interessante trabalho sobre uma pesquisa denominada Uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos, declara que “os estudantes afro-brasileiros estão envolvidos em práticas conhecidas como embranquecimento e, conseqüentemente, têm ansiedades quanto a serem associados a mercados simbólicos da negritude (...)”. Na realidade, a vergonha de ser negro provoca o desejo de branqueamento. É um desejo íntimo a ser alcançado. Equivocadamente pensam que branquitude significa sucesso e negritude derrota.

preconceituoso que prejudica a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos vítimas de preconceito? Esta discussão é urgente no cenário atual, proliferante muitas vezes, de atitudes preconceituosas e de desrespeito à identidade dos diferentes grupos étnicos. E esse desrespeito passa também pelo que alguns estudiosos definem como racismo religioso e racismo institucional, veremos nas próximas seções algumas considerações sobre esses dois conceitos.

3.1 Racismo Religioso

Em relação à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira um dos fatores a ser considerado é a importância e o respeito às religiões de matriz africana. Muitos alunos escondem por preconceito, medo ou vergonha, a religião a que pertencem, principalmente, quando são voltadas aos cultos afro-brasileiros: candomblé, umbanda, por exemplo. Enquanto muitos terreiros são denunciados por “fazer barulho” e desrespeitados em seu espaço sagrado, há uma linha de frente no desenvolvimento de políticas públicas, propiciadoras de um certo acesso ao espaço público dos terreiros e grupos artísticos a eles vinculados por meio de editais, vindo, muitas vezes, salvaguardar o patrimônio material e imaterial, de uma cultura viva, da cultura Afro.

Da mesma forma que houve a necessidade da publicação de uma Lei para combater o preconceito racial, outra ação deve ser estudada e abolida nas escolas: o racismo religioso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo art. 33, assim dispõe: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) e ainda, com respaldo na Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro é laico e todas as religiões devem ser respeitadas.

No entanto, ainda presenciamos muito no espaço escolar a predominância de rituais católicos, evangélicos sobrepondo-se ao respeito à diversidade religiosa. Segundo dados do último Censo (2010) o IBGE registrou que Cristãos são 86,8% da população brasileira: desses 64,6% católicos e 22,2% evangélicos. Talvez esse fato atribua à questão de uma predominância de rituais voltados às religiões cristãs dentro das instituições escolares.

Mas, conforme preceitua a própria LBD e a Constituição Federal todas as religiões devem ser respeitadas no espaço escolar.

“*Lá vai o macumbeiro!*”. Presencia-se essa cena algumas vezes no espaço escolar, em que alunos sofrem racismo religioso por pertencerem a uma religião de matriz africana e essa ser desconhecida pelos colegas de turma, gerando, em alguns casos, intolerância religiosa dentro da instituição. O próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana determina entre as atribuições dos conselhos de educação, por exemplo, que as instituições de ensino públicas e privadas devem atentar para a observância da interdisciplinaridade em que: o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos(os) a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a religião, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção do desenvolvimento e na economia da nação brasileira.

Assim, a escola brasileira também deve levar como conteúdo de estudo as religiões de matriz africana, bem como as expressões artísticas-culturais: maracatus, coco, caboclinhos e afoxés, geralmente emergidas nos terreiros de candomblé, para que haja um favorecimento a legitimação de um diálogo entre as religiões indo-afro-brasileiras, poder público e sociedade em geral. A socialização dessas expressões artísticas, o estudo, o conhecimento das práticas religiosas aqui mencionadas propiciam uma demanda social ao governo para promoção de ações afirmativas, as quais venham valorizar a cultura Afro, o combate à intolerância religiosa, convergindo para a promoção da igualdade racial.

O espaço escolar, portanto, desenvolverá segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01/2004 a educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira por meio de competências, atitudes, valores e conteúdos necessários ao cumprimento da Lei nº 10.639/03. É responsabilidade ainda, tanto das escolas da rede pública de ensino, quanto da particular, detectar e combater com medidas socioeducativas, os casos de racismo, preconceito, discriminação e racismo religioso nas dependências escolares, buscando criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

3.1.1 Racismo Institucional

A manifestação de racismo – como uma ideologia que estabelece a hierarquização dos grupos humanos em função de sua cor, raça ou etnia – e a discriminação racial direta – via injúrias ou cerceamentos de acesso ou oportunidades – são classificados no Brasil, desde o final da década de 1980, como crimes, e são passíveis de acusação e prisão⁵.

Apesar das dificuldades de aplicação do direito no campo racial, não há dúvidas de que a possibilidade do indiciamento criminal por atos de racismo ou discriminação, a partir da Constituição Cidadã de 1988, constitui um avanço (CARNEIRO, 2000). Como afirma Santos (2000), existe discriminação sempre que uma pessoa seja impedida de exercer um direito como, por exemplo, o trabalho, ou não poder usufruir das mesmas oportunidades e tratamentos que outras em função de sua raça, sexo ou idade. Contra essa discriminação, cabe a sinalização, pelas normas legais, no sentido de sua incompatibilidade com o Estado democrático de direito, e possibilidade de sua sanção pela via jurídica.

De fato, nem todos os mecanismos discriminatórios que operam em uma sociedade são atos manifestos, explícitos ou declarados. De acordo com Gomes (2000) cabe destacar que a discriminação também opera de maneira difusa, sendo assim chamada de discriminação indireta ou racismo institucional. O racismo institucional acontece de modo dissimulado, por meio de procedimentos corriqueiros, e “aparentemente protegidos pelo Direito”. Contribui para a naturalização e reprodução da hierarquia social, influenciando o cotidiano das instituições e organizações e promovendo a operação diferenciada de serviços, benefícios e oportunidades aos distintos grupos raciais.

Uma importante observação sobre o conceito de racismo institucional volta-se a uma melhor percepção acerca dos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades raciais, inclusive no que se refere às políticas públicas. Sua utilização amplia as possibilidades de compreensão sobre o tratamento desigual, assim como permite identificar um novo terreno de enfrentamento das injustiças no acesso e no atendimento de diferentes grupos raciais dentro das políticas públicas, expandido novas frentes de combate ao preconceito e a discriminação, assim como novos instrumentos de promoção da igualdade racial. Sua abordagem permite com que se identifique o racismo não apenas pela sua declaração, mas pelas desvantagens que causa a determinados grupos, independentemente de sua manifestação ser consciente ou ostensiva (PNUD, 2005). Nesse sentido, o racismo institucional se instaura

⁵ Na década de 1950, a chamada Lei Afonso Arinos já havia incluído como contravenção penal ações de discriminação racial.

no cotidiano organizacional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando de forma ampla, mesmo que difusa, desigualdades e injustiças.

Portanto, precisamos conhecer de fato o que seria o racismo institucional ou estrutural para entendermos a relação da sociedade brasileira com a questão do racismo. Por que vivemos em uma sociedade extremamente racista? Não é de hoje que políticas públicas voltadas a uma educação antirracista são descontínuas, não é de hoje que se somem com sites, com programas, com ações financeiras voltadas a essa questão. Para Prof.^a Zelma Madeira, “estamos numa areia movediça”, em que um racismo estrutural impera nos diversos setores da vida social e política. Não interessa, para uma sociedade elitista que os negros e os pobres, ocupem lugares de destaque. Para quem é negro na sociedade brasileira e que conseguiu ocupar uma posição de destaque seja na política, na educação ou em outra área, o discurso e o desejo de mudança encontram-se bem claro no posicionamento de MADEIRA, (2018):

[...] nós queremos que os meninos ocupem lugar de liderança. Não queremos somente a questão identitária; queremos que os alunos negros, sejam gestores na Crede, nas escolas. Queremos ocupar lugares, relações de poder. A não implementação da Lei nº 10.639/03 não é inocente, a não implementação é porque ela está no terreno do racismo estrutural. Essa ação é transversal, ela ocupa outras políticas.

E para conseguirmos minimizar essas desigualdades raciais e sociais, o trabalho que vem sendo construído por alguns governos (destacando ações mais concretas no período dos governos do PT) voltam-se a questões relacionadas a ações afirmativas⁶ e valorizativas. Para Silvério (2003), elas visam ao tratamento diferenciado de um grupo social. As ações afirmativas teriam, assim, como objetivo, tanto a igualdade de oportunidades como o combate às desigualdades não justificáveis, garantindo a diversidade e o pluralismo nas diferentes esferas da vida social, denunciando e desnaturalizando a posição subordinada de determinados grupos sociais (GOMES, 2001).

Menciona-se, o exemplo, algumas ações desenvolvidas durante os anos de 2005 a 2006, no âmbito do combate ao racismo institucional. Podemos citar: uma interessante experiência na área de políticas de saúde; na educação fundamental e média, algumas políticas valorizativas visando o ensino da história e da cultura negra; no ensino superior, o desenvolvimento de um conjunto múltiplo de programas de ações afirmativas, reunindo

⁶ Segundo Luciana Jacoud (2008) as ações afirmativas visam a promoção de uma maior diversidade social de grupos sub-representados em certos espaços sociais. Identificando três inspirações na defesa das ações afirmativas, uma forma de justiça reparatória ou compensatória, de justiça distributiva e de ação preventiva.

diferentes tipos de cotas e sistemas de bonificações com o objetivo de uma maior inclusão de estudantes negros; e no mercado de trabalho, o Ministério Público do Trabalho vem desenvolvendo uma ação de defesa dos direitos difusos da comunidade negra, e atuando na promoção de condutas não-discriminatórias e promotoras de igualdade.

Apesar das ações implementadas no combate ao racismo institucional, sua presença nas instituições sociais, bem como do racismo de forma geral, do preconceito e da discriminação racial representa um obstáculo, o qual só poderá ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. E ainda de acordo com Guimarães (2008), se a mestiçagem foi, durante muito tempo, uma política ativa de antirracismo, nos dias de hoje é a ideologia do multirracismo, ou seja, do reconhecimento das diferenças construídas pelo preconceito, mas acompanhado de garantias de igualdade econômica, social e política, que desponta como ideologia de maior potencial para combater, em sua expressão coletiva nacional, o preconceito racial. Na próxima seção apresentarei o processo educacional, dentro de um contexto da diversidade.

3.1.2 A diversidade étnico-racial na educação

Na seção anterior, abordei de forma geral o conceito de racismo, racismo religioso e institucional, para conhecermos esse fato social com maior propriedade. Nessa seção, abordamos a diversidade étnico-racial na educação, tomando a escola como referência dessa análise.

A escola, em nossa sociedade, é a segunda instituição responsável pelas relações sociais de jovens e crianças, em primeiro vem a família. Na instituição, escolar a aprendizagem sobre valores e regras é colocada através da visão grupal. Trata-se, portanto, de cada um com seus pares, orientados pela presença do educador.

A própria história mostra, no seu percurso, a importância de transmitir os conhecimentos de uma geração a outra como garantia da nossa sobrevivência enquanto espécie. A escolha dos conteúdos curriculares deve refletir criticamente sobre valores morais. Portanto, a temática relacionada à história dos negros e sua contribuição para o processo de formação desse país deve constar no currículo escolar e ser valorizado, pois assim conheceremos nossas próprias origens.

Muitas das questões relacionadas à diversidade étnico-racial estão presentes tanto nos objetivos a serem alcançados como nos conteúdos a serem trabalhados em alguns dos *Temas Transversais*, especialmente Ética e Pluralidade Cultural.

O espaço escolar vem a ser esse local em que se trabalha dentro do currículo o valor cultural da sociedade a qual faço parte. Esse estudo deve mencionar o respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de entender o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo social e histórico. No caso do negro brasileiro, como menciona Guimarães (2008), a classificação e a hierarquização racial hoje existente, construídas no auge das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a mediar as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da sociedade, não se respeitando por completo o legado cultural que esse povo deixou enraizado no processo de colonização e desenvolvimento do nosso País.

Ao nos reportarmos ao currículo e a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, não se pode deixar de contemplar a discussão sobre raça, racismo e cultura negra, vistas nas ciências sociais e também na escola como uma discussão política, visão essa defendida por Gomes (2008). Para a autora, ao não discutirmos em sala de aula o conceito de “raça” e de cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial, “*não se fala desse assunto porque no Brasil não tem preconceito racial*”, é o que se observa na fala de muitos brasileiros. E a bem da verdade, presencia-se sim, cotidianamente, práticas preconceituosas dentro do espaço escolar, e fora dele, as quais devem ser combatidas por todos os que fazem essa instituição.

Um dado interessante é que convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Contudo, a presença da cultura negra e o fato de 53,6% da população brasileira ser composta por negros e pardos (de acordo com o censo do IBGE 2014) não tem sido suficiente para minimizar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e exalta principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

A diversidade étnico-racial na educação não pode ser compreendida somente a partir da educação básica. É importante trazer para uma reflexão o sistema de ensino superior. Por exemplo, até poucos anos atrás (2000), não havia em nenhuma universidade pública brasileira, registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Esse quadro tão

pessimista começou a mudar, segundo as pesquisas de Guimarães (2008), a partir da Conferência de Durban, quando o Brasil, assim como a maioria dos países latino-americanos, cedendo à pressão da opinião pública mundial, se comprometeu em implantar ações afirmativas. Como resultado, em um processo de construção de políticas públicas, principalmente nos mandatos dos governos de esquerda, pode-se avançar em relação ao respeito a diversidade étnica na educação superior, quando universidades brasileiras passaram a ter seus vestibulares mais flexíveis, o aproveitamento do exame do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), a concessão de bolsas a estudantes oriundos de escolas públicas e a mais comum tem sido a reserva de vagas, através de cotas.

Para se avançar nessa perspectiva, o Ministério da Educação, criou alguns instrumentos para minorar o problema de acesso dos jovens negros ou pobres à educação superior: financiamento de faculdades particulares; criação de novas universidades e expansão de vagas nas antigas. Eis algumas das ações desenvolvidas no contexto de diversidade e educação étnico-racial no ensino superior, em destaque nos governos que procuraram investir em ações afirmativas. No próximo capítulo trataremos o contexto nacional da política antirracismo, através do que a avaliação proposta pelo Mapp nos orienta como metodologia em profundidade, ou seja, analisar o conteúdo, o contexto e a trajetória da política pública.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E IGUALDADE RACIAL NO BRASIL: CONTEÚDO, CONTEXTO E A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA NACIONAL ANTIRRACISMO

Esta seção explorará o conteúdo, o contexto e a trajetória da política pública de implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais, a partir de um recorte temporal da década de 70 até os dias atuais. Incluímos ainda o papel dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal em relação às suas atribuições no que concernem as ações centrais desses atores para efetivação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Sinalizei de forma mais sucinta a política de implementação da EREER do Estado do Ceará, aprofundando uma seção sobre o município de Acaraú, onde ocorreu minha pesquisa de campo. Ainda mostrarei nesse capítulo os programas e projetos instituídos pelo governo federal, os quais respaldaram durante os governos de esquerda o trabalho de implementação e efetividade da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei nº 10.639/03, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, nas escolas públicas e privadas do país. A obrigatoriedade dessa Lei soma-se aos esforços de professoras(es) e pesquisadoras(es), em todo o país, por uma educação pluriétnica, no caso específico dos alunos afro-brasileiros, de ajudar na formação da construção da autoestima destes, já que, ao longo dos anos, a história dos africanos e descendentes, em nosso país, foi revelada, e ainda pode ser encontrada em alguns livros, na perspectiva do lugar do dominado ou como contribuição cultural culinária, samba, capoeira e em outras manifestações culturais.

Ao colocarmos em discussão a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em nossas escolas estamos favorecendo um debate que caminha para desconstrução de uma sociedade preconceituosa. O racismo, que produz as desigualdades em todas as situações de vida, nutre-se do silêncio e da acomodação. Recuperar a contribuição histórica da população negra para a construção da sociedade brasileira, discutir nossa herança africana, não só contribuirão para reforçar a autoestima e a identidade de nossos alunos, como irá prepará-los para enfrentar as inevitáveis dificuldades quando ingressarem no mercado de trabalho. Igualmente possibilitaremos que aqueles que têm outras origens raciais como brancos, amarelos e indígenas possam ter uma dimensão mais apropriada da contribuição do negro na construção do país.

Essas contribuições devem estar ligadas às experiências do cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores e alunos, de outro modo trabalhará para que a escola brasileira se torne um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades. Sendo essa uma política pública necessária ao Estado Brasileiro, o qual é signatário por desconstruir todo esse processo de escravidão do povo negro, faz-se necessário essa reparação e combate a qualquer tipo de preconceito ou discriminação. É obrigação do Estado brasileiro também, implementar medidas que visem à estruturação de um projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos alunos negros.

Não podemos deixar de mencionar que a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica brasileira, através da promulgação das Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008 foi e continua sendo um momento histórico ímpar, de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Trata-se de um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena.

O processo de construção das relações étnico-raciais do Brasil se configura como uma política de enfrentamento e superação de racismo, discriminações e intolerâncias. Partindo de um espectro temporal a partir da década de 1970, especificamente 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), logo após a sua fundação, solicitou ao Ministério da Educação - MEC que fosse introduzido nas escolas brasileiras o estudo da história da África.

Temos assim a primeira ação direcionada ao Governo Brasileiro no sentido de reivindicar a inclusão de procedimentos pedagógicos, com o intuito de educadores e legisladores fomentarem uma reeducação das relações étnico-raciais como política pública. Ao buscar compreender a trajetória dessas políticas acessamos documentos que constituem marcos culturais e históricos, conforme destaca Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2016), em seu texto intitulado Reconhecimento da história, cultura e direito dos negros brasileiros. Sua pesquisa levanta esses fatos da política a partir da década de 1980 abordando as ações do Movimento Negro em busca de reconhecimento, através do resgate de múltiplas ações, eventos e movimentação.

A autora menciona a ação do Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, em 1982, em Salvador, em convênio com a Fundação Ford, que promoveu o curso “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas”, dirigido a professores da Educação Básica da rede estadual. Com essa experiência, em 1985, o Conselho Estadual de Educação da Bahia,

por meio do Parecer 089/1985 manifestou-se favoravelmente à inclusão da disciplina “Introdução dos Estudos Africanos” nos currículos das escolas de 1º e de 2º Graus que o desejassem.

De acordo com Silva (2016), nesse mesmo período, anos de 1980, alguns Estados Brasileiros iniciaram um movimento contemplativo de criação de pareceres, projetos, cursos de formação para professores, conselhos de participação de Comunidade Negra. Por exemplo, a Secretaria Municipal de Cultura da cidade do Rio de Janeiro desenvolveu relevante projeto a ser implementado nas escolas municipais do ensino fundamental, com a finalidade de aprendizagens e estudos sobre cultura e história negras, aplicando inclusive cursos para formação de professores. Em São Paulo, instalou-se, diante da proposição do Conselho Estadual de Participação da Comunidade Negra, o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado, que foi responsável pelo “Projeto Salve 13 de Maio?”, executado pela maioria das escolas estaduais do Estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1988. Projeto que fundamentou um trabalho inicial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, apresentando resultados positivos na inserção da temática sobre a cultura africana e afro-brasileira.

No Rio Grande do Sul, na Secretaria Estadual de Educação fora implementado, em 1987, o “Projeto O Negro e a Educação”, desenvolvido com a assessoria da Professora Vera Regina dos Santos Triumpho e apoio do Movimento Negro Gaúcho, aplicado no âmbito de 10 das 30 Delegacias de Educação, na época. O projeto fora fortalecido naquelas regiões de maior concentração de população negra, tendo sido executado em escolas da rede estadual assim como na rede municipal.

Nesse contexto, também, entidades do Movimento Negro, como o Movimento Negro Unificado - MNU, os Agentes de Pastoral Negros, em diferentes estados, o Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis/SC, o CEDENPA (Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará), foram organizando, publicando e difundindo textos e outros materiais, encontros e cursos para seus militantes, para professores notadamente do Ensino Fundamental, bem como a outros interessados.

Na época, Câmaras Municipais, muitas vezes através da iniciativa de vereadores negros, promulgaram leis instituindo obrigatoriedade de ensino de história, de cultura afro-brasileira na rede de escolas dos municípios. Temos como os pioneiros, o município de Santa Cruz do Sul/RS e o de Florianópolis/SC. Neste ponto, destaca-se o protagonismo desses vereadores em instituir tais iniciativas, não somente como vereadores negros, mas como

cidadãos preocupados em disseminar práticas de combate ao racismo. Nesse mesmo período, é importante citar que, apoiados por essas iniciativas, professoras/es negras/os iniciaram uma sistematização de experiências com vistas no combate ao racismo e na afirmação identitária. Essas ações foram executadas tanto em escolas do ensino regular, como em projetos educativos culturais.

É válido situar que, essencialmente, o Estado brasileiro, nesse período (entre 1980-1990), saído muito recentemente da Ditadura militar, guardava traços de autoritarismo e centralização. As políticas públicas estavam essencialmente direcionadas para a promoção do crescimento econômico, sem ações relevantes voltadas ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais e outras minorias. Apesar disso, é entre os anos 1980 e 1990 que se consolidam iniciativas da sociedade civil para a reflexão sobre as desigualdades que afetam diferentes grupos sociais e minorias, ensejando articulações de grupos de mulheres, negros e negras, etnias indígenas, o próprio movimento feminista e outros segmentos socialmente desprivilegiados.

Com a promulgação da Constituição de 1988, inicia-se uma busca efetiva de um Estado democrático de direito com realce na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Sendo assim, uma sociedade considerada democrática e pluralista deve aceitar e aprender efetivamente a conviver com as diferenças existentes entre os mais diversos grupos sociais, de forma a promover a igualdade social de todos, afastando-os de qualquer preconceito e discriminação. Dessa forma, com a promulgação da Constituição chamada de cidadã, intitulada assim pelo então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, em seu texto, é propositivo a proibição de qualquer tipo de discriminação. Com esse documento conferiu-se uma atenção mais especial à proteção dos direitos das minorias, garantindo-se o direito de ser diferente sem sofrer violação.

De outro lado, é válido enfatizarmos que as garantias constitucionais que asseguram o respeito às minorias e a concretização da igualdade substancial, que pressupõe o respeito às diferenças, sem qualquer forma de discriminação estão correlacionadas com a proteção da cultura brasileira, nos termos dos arts. 215 e 216 do texto constitucional, devendo ser interpretadas com base nos objetivos fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil.

Como marco relevante dessa construção, o art. 3º, inciso IV da Constituição Federal, garantiu a promoção do bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; além de no seu art. 5º, inciso XLII tratar a

prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; e como outro ponto a considerar o art. 215, do inciso I discorre que ao Estado caberá a função de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Dessa forma, segundo a Constituição Federal (1988) o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Após oito anos da promulgação da CF, em 1996, o Decreto 1.904, instituído pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 13 de maio de 1996, vem assegurar o Programa Nacional de Direitos Humanos em que ressalta a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país. Depois de um processo de iniciativas isoladas de estados, municípios e do próprio Governo Federal, foi somente com a Conferência de Durban⁷, em 2001, que o nosso país assume o compromisso nessa Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, alertando-se assim, para a urgência de se cumprir o que já fora determinado tanto na Constituição Federal, como na Lei 9.394/96.

No ano seguinte, em 2002, na data de 13 de maio, foi lançado o Decreto 4.228, o qual veio instituir, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. O Programa contempla, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, a observância pelos órgãos da Administração Pública Federal, o requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo - Direção e Assessoramento Superiores – DAS. A sociedade brasileira passava, naquele momento, por um ano eleitoral decisivo a um possível desenvolvimento de políticas públicas que atendesse as minorias. Boa parte dos movimentos sociais e da população brasileira creditou sua esperança no então candidato de esquerda, Luís Inácio Lula da Silva.

⁷ Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância ocorrida na África do Sul em Durban, 2001, da qual o Brasil participou e é signatário. A referida conferência ressignificou o contexto das relações étnico-raciais no que se refere a essa discussão, propondo iniciativas que trouxessem novo entendimento sobre o caráter social da vida da população negra, objeto de preconceito, discriminação, racismo e de desvalorização histórica em diversos países, bem como no Brasil (CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 2001, p. 7). A participação do movimento negro brasileiro na conferência e as proposições por ele levantadas possibilitaram o surgimento de propostas políticas em âmbito nacional tais como a de promoção da igualdade racial cuja discussão no cenário brasileiro propicia a aprovação da Lei 10.639/03, marco legal da política de EREER.

Pela primeira vez o Brasil seria governando por um representante da classe popular. Lula assumiu a presidência em janeiro de 2003, quando a crise de balanço de pagamentos de 2002 estava em seu auge, o crédito externo bloqueado pelos credores e o dólar sendo vendido a quase R\$ 4,00. Segundo Bresser-Pereira (2012) nos dois primeiros anos do novo governo do PT a economia brasileira viveu um período de ajustamento maior do que necessário de suas contas externas. Naquele momento, o que seria primordial ao novo governo era recuperar a confiança dos mercados financeiros e, com esse objetivo, fez tudo o que esse mercado pedia: elevou a taxa de juros e aprofundou o ajuste fiscal, embora a taxa de juros real já fosse muito alta e o ajuste já viesse sendo feito desde 1999.

A partir desse cenário, os movimentos sociais começaram a cobrar o apoio empreendido na campanha do Presidente Lula e a reivindicar os compromissos firmados. Assim, com a posse do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, uma das suas primeiras iniciativas foi a publicação da Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-brasileira”.

Criaram-se, dessa forma, as condições legais necessárias para que instituições de ensino passassem a desconstruir efeitos do racismo, bem como a reconstruir noções, pensamentos e atitudes de valorização das raízes herdadas pelo povo brasileiro, principalmente, dos negros. Dessa ação, a equipe de conselheiros do Conselho Nacional de Educação dedicou-se a estudar a reformulação de orientações para o sistema de ensino, no ensejo de combater o racismo na educação. O governo federal, a partir de então, passou a redesenhar a função do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as diferenças entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais.

Nessa perspectiva, foram sendo criadas condições, conforme nos revela Silva (2006) em seu artigo Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros, para formulação de políticas públicas. O Parecer CNE/CP nº 3/2004 cita que entre documentos legais que estabelecem o estudo de história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, tinham sido aprovados, anteriormente a 2003, data de promulgação da Lei nº 10.639/2003, os seguintes: Constituições Estaduais da Bahia (arts. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (art. 303), de Alagoas (art. 253); Leis Orgânicas de municípios, tais como a de Recife (art. 138), de Belo Horizonte (art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como Lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal

nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. É válido ressaltar que essas foram iniciativas isoladas de estados e municípios atentos às reivindicações do Movimento Negro.

Em 10 de março de 2004, publicou-se o Parecer CNE/CP nº 3, o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assegurando: o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros, incute-se a primordialidade de reversão na forma como as compreensões sobre a questão racial vinham sendo encaminhadas até o momento. A consulta desenvolvida pela Comissão⁸ para formular o Parecer NE/CP nº 3, através de questionários e entrevistas, ajudou a consolidar o entendimento de que o processo pedagógico deveria proceder à educação para as relações étnico-raciais igualitárias e equitativas, fortalecendo a compreensão de diversas formas das pessoas se expressarem a sua humanidade, e enquanto processo político, indagar a pretensão de que viveríamos numa sociedade monocultural.

Dentro de uma trajetória de conteúdos fortalecedores da educação das relações étnico-raciais temos: o Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 3/2004, destinado aos administradores dos sistemas de ensino, aos estabelecimentos de ensino, professores e sociedade em geral, para nele buscar orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira; a Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1/2004, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Esses documentos se originaram da indicação CNE/CP nº 2/2002 e da Lei nº 10.639/2003, aprovados por unanimidade pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 20 de março de 2004, como documentos norteadores para promoção da

⁸ Comissão constituída pelas Conselheiras Marília Ancona Lopes e Petronilha B. G. e Silva, da Câmara de Educação Superior e Chiquinha Paresi e Carlos Roberto Jamil Cury, da Câmara de Educação Básica.

educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nos estabelecimentos de ensino brasileiros.

Ressalta-se que a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, sendo o cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, critério de avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. O documento teve e ainda tem por meta, a promoção de uma educação com cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, alcançando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática. Esse é o propósito da política estabelecida naquele momento, é uma retórica que se espera que se alcancem os efeitos de redução das desigualdades raciais no país. Para isso, a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais objetiva a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos afins que garantam, a todos, respeito aos direitos legais.

Seguindo essa linha, em 2006, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁹), lançou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa ação trouxe a público um documento de ações institucionais, resultado de um vasto trabalho de estudo e pesquisa de estudiosos, especialmente educadores. O processo transcorreu a partir da formação de grupos de trabalho, entre dezembro de 2004 e junho de 2005, incorporando-se a redação de várias versões dos textos, passando por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo.

O material constituído nesse documento busca cumprir detalhadamente uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino. Dessa forma, é reconhecida no Documento Oficial para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, a responsabilidade

⁹ A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (*MEC*) e foi criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro. Sua principal função é articular junto as três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB – Secretaria de Educação Básica, SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior – SESU) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc.

histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001)¹⁰.

Após a admissão dessas responsabilidades históricas, construiu-se a implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial as voltadas para a educação, justamente o que mencionamos até aqui. Seguindo os objetivos do governo brasileiro, especificamente nos mandatos de governos empenhados em reduzir a desigualdades sociais, como foi o do Presidente Lula, em 2008, a Lei nº 10.639 é alterada, passando agora a compor a Lei nº 11.645, de 10 de março, a qual vem estabelecer 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. Nesse contexto, os povos indígenas também foram contemplados em lei no ensejo de implementar estudos sobre a valorização e conhecimento da história dos povos e culturas, que fizeram parte do processo de formação social do Brasil.

Assim sendo, visando dar maior consistência à implantação das diretrizes curriculares, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) providenciou a formulação do Plano de Implantação do Parecer CNE/CP nº 3/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse período, fora realizada ampla consulta, orientada pelo Prof. Valter R. Silvério, nas diferentes regiões e Estados do Brasil. Na oportunidade, pautou-se a relevância da divisão de responsabilidades, entre todos os órgãos e organismos federais, estaduais, municipais e sociedade civil, a fim de implementar com segurança e qualidade a realização do previsto, nas referidas diretrizes.

Fortalecendo essa política em âmbito nacional tivemos a publicação da Lei nº 12.288/2010, a qual criou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR),

¹⁰ O governo federal estabeleceu um Comitê Nacional, composto prioritariamente por representantes de órgão do governo e da sociedade civil organizada. Também, entidades dos movimentos negro, indígena, de mulheres, de homossexuais, de defesa da liberdade religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação, estabelecidos em Durban, exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas (BRASIL, 2001).

regulamentado pelo Decreto nº 8.136/2013, assinado pela presidenta Dilma Rousseff na abertura da III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (III CONAPIR), ocorrida de 5 a 7 de novembro de 2013, e pela Portaria SEPPIR nº 8, de 11 de fevereiro de 2014. O SINAPIR representou uma forma de organização e articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços para superar as desigualdades raciais no Brasil, com o propósito de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de direitos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância.

Outra publicação importante aconteceu em 2011, no então mandato da Presidenta Dilma Rousseff, com a Lei 12.519, de 10 de novembro, a qual instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Tratando-se de um feriado facultativo, porém mais de 700 cidades brasileiras já aderiram, segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, do governo federal. Na data de 20 de novembro, muitas escolas do Brasil realizam atividades referentes ao dia da Consciência Negra, a citar pesquisas, apresentações, palestras, teatro, danças, seminários, simpósios, entre outros.

As ações afirmativas estavam se efetivando na educação brasileira e a Lei nº 12.711, assinada pela presidenta Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012, instituiu o sistema de cotas para universidades federais de todo país, representou este avanço. A lei determinou que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais de nível médio reservassem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição das vagas entre negros (pretos e pardos) e indígenas, tendo como base as estatísticas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2013, como forma de efetivação das práticas pedagógicas e rotinas educacionais, é lançada a segunda edição do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. O interesse mais relevante é que esse documento contribuísse para que educadoras e educadores de todo o país se tornassem os principais agentes na plena efetivação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que completava naquele período, 10 anos de existência. Na época, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva e a Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Luiza Helena de Bairros, enfatizaram nessa 2ª edição do Plano, o papel indutor do Ministério da Educação, os eixos fundamentais do plano e as atribuições dos sistemas de

ensino, com o ensejo que fossem realizadas as ações necessárias à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais.

Nessa trajetória de conteúdos com publicações de leis e ações importantes para consolidação da política de valorização da educação das relações étnico-raciais, pelo que expomos até o momento, foram nos governos de esquerda a ocorrência de iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação, no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado como promotor de políticas, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição Brasileira, conhecida por muitos, como a Constituição Cidadã, foi um marco jurídico e cultural, a qual estabeleceu saúde e educação como obrigações do Estado. Retomando esses princípios constitucionais, o slogan do PT “Brasil, um país de todos”, naquela época, objetivava essa retomada constitucional dos direitos civis e sociais de toda população, sem distinção de gênero, classe social ou cor. Nessa perspectiva, foram baseadas muitas ações do Plano Nacional de ERER, a citar: ações educativas de combate ao racismo e às discriminações; implementação das metas norteadoras e períodos de execução dentro dos eixos: marco legal, políticas de formação de gestores; políticas de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; finalizando com as condições institucionais.

4.1 Trajetória da política: contexto político e social de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Nesta seção continuaremos com a análise do contexto político e social da trajetória da política de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a análise constitucional dos direitos civis e o fortalecimento do Estado, através, por exemplo, da educação no combate às práticas de racismo, discriminações e outras formas de desrespeito à dignidade da população brasileira.

É válido reforçarmos que foi com a promulgação da Constituição de 1988 o início de uma busca efetiva de um Estado democrático de direito com realce na cidadania e na dignidade do ser humano. O texto constitucional destaca a garantia da promoção do bem de todos e trata o racismo como crime inafiançável e imprescritível. No entanto, ainda nos dias

atuais temos uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-brasileiros, os quais, historicamente, enfrentam desafios relevantes para o acesso e permanência nas escolas.

No âmbito privado, cabe a cada família, a partir de suas crenças e convicções fazer essas escolhas. Já na educação formal, oferecida pelas instituições escolares, cabe à sociedade, por meio do Estado, definir os parâmetros curriculares para todos os indivíduos da nação, havendo certa margem de flexibilidade para que questões regionais e locais sejam assim contempladas. Essas escolhas, levando em consideração a diversidade cultural e a existência de grupos com interesses diversos e, por vezes, conflitantes, são perpassadas por valores morais e intencionalidades políticas. No Brasil, por exemplo, a história dos negros que compõem a matriz brasileira vem sendo continuamente omitida desses currículos ou contada pela ótica da classe dominante, a elite branca, assim como são omitidos e/ou excluídos a própria população negra de diversos processos sociais, dentre eles a própria educação.

No Brasil, a discriminação racial ainda se configura como um problema estrutural das relações sociais e econômicas, reproduzindo a divisão de classes pautadas pelas diferenças étnicas, semelhante ao que ocorria no período colonial escravocrata. Essas desigualdades, a despeito da igualdade, liberdade e fraternidade supostamente instaurada com a revolução burguesa que marca a consolidação do capitalismo, intensifica-se no discurso meritocrático do liberalismo, que não considera os condicionantes socioeconômicos. E para Guimarães (2008), a reprodução dessas desigualdades raciais, dentro do racismo estrutural, se articula com três diferentes processos: primeiro com a formação e atribuição de carismas, algo que não se limita apenas ao racial, mas que atinge praticamente todas as formas de identidade social; segundo com o processo político de organização e representação de interesses na esfera pública; e terceiro, justamente por se tratar de uma estrutura, há que se ter em mente os constrangimentos institucionais que funcionam como verdadeiros mecanismos de retroalimentação.

Voltando a perspectiva histórica, a partir da década de 1980, durante o processo de redemocratização do país, de acordo com Gomes (2011) a atuação política da população negra brasileira aumenta, assumindo um caráter identitário e trazendo novas formas de atuação e reivindicação política. Reivindicações estas, que indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo perante a centralidade da raça na formação do país. Diante dessa perspectiva, uma comparação entre os Censos realizados em 2000 e 2010 mostra, por exemplo, um aumento da população de negros e

pardos de 44,7% para 50,7%, que segundo os analistas, não representa exatamente um aumento numérico dessa população, mas um assumir-se negro, decorrente de uma mudança cultural (BRASIL, 2015). Nesse processo de transição e de construção da identidade racial negra, autodeclarar-se negro ou negra se configura, portanto, como um posicionamento político e um ato de coragem diante das relações discriminatórias vigentes (SANTOS; MACHADO, 2009).

Nesse cenário, a educação é reconhecida, pelos ativistas do Movimento Negro, como tendo um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si (a população negra) e sobre os outros. Ela contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é, constantemente, usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Diante disso,

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, a resistência negra, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. (GOMES, 2011, p. 112-113).

E ainda de acordo com Gomes (2011), nem a Constituição de 1988, nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 incluíram, de fato, as reivindicações do Movimento Negro em prol da educação. A luta e os debates continuaram culminando na revisão e alteração do art. 26 da LDB pela sanção da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Posteriormente à alteração do art. 26 da LDB, aprova-se o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 pelo Conselho Nacional de Educação (2004), que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares. Completa-se assim o cenário para o desenvolvimento dos processos educativos consonantes com a pluralidade e a diversidade do povo brasileiro no campo da legalidade.

Nessa trajetória, o governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redesenhar a função do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as diferenças entre brancos e negros em nossa sociedade e a

necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais. Brasil um país de todos x Deus acima de tudo etc.

Nessa circunstância, a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio, nos orienta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§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. (BRASIL, 2003)

Com essa ação, o Estado brasileiro torna-se responsável por implementar políticas de reparação e afirmativas¹¹, voltadas a uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis, para que assim fosse oferecida garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar.

Desses programas podemos citar: Bolsa Família, Lei de Cotas, ProUni (Programa Universidade para Todos), entre outros. É relevante destacar ainda que a partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, observou-se uma atenção e aprofundamento maiores das temáticas debatidas. Segundo Oliveira (2009), pode-se considerar que no decorrer do governo do presidente Lula existiu iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação na busca de recuperar o papel protagonista do Estado como promotor dessas políticas.

Ainda sobre o contexto de publicação da obrigatoriedade da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, esse período, encontra-se retratado na fase política consolidada no Brasil como da retomada ao desenvolvimento econômico e ao desenvolvimento social, justamente no primeiro mandato do governo Lula. Segundo Vitarque Coêlho, em seu artigo publicado em 2015 pelo IPEA, fatores dessa época como a ampliação massiva das políticas sociais e do aumento da participação da sociedade civil interferiram positivamente na promoção de reformas institucionais e regulamentadoras. Ainda se destaca, o fortalecimento do financiamento de políticas públicas. A citar na área da educação, a constituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB e a

¹¹ Segundo Guimarães (2008), geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas são políticas que buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos.

melhoria de investimentos na educação primária e secundária, retomando de forma gradativa uma melhora na qualidade e eficácia dos serviços sociais públicos.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Bresser-Pereira (2012), a política de Estado a vigorar naquela época tentava estender o caráter redistributivo voltado ao Estado de Bem-Estar Social Brasileiro com o foco de que este assumisse a redução secular da desigualdade social vivenciada pelo Brasil desde seu processo de colonização. Pode-se ainda mencionar que devido às mudanças geradas com o lançamento e implementação de políticas assistenciais, programas de transferência de renda, programas estruturantes, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), aconteceu uma mudança de superação do clientelismo, da filantropia com a universalização, da gratuidade dos serviços e do aumento de programas promotores da emancipação, cidadania e dos direitos sociais.

Temos assim, como outra característica relevante desse período, um Estado com alta tendência institucional de descentralização das ações por iniciativa de conselhos e secretarias de estados e de municípios na área da educação, assistência social e saúde, com foco em procedimentos simétricos para o financiamento e implementação de políticas públicas. Ainda, no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a área da educação, na gestão do Presidente Lula, também foi criada, em 21 de março de 2003, a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. E, em 2004, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI).

Desta maneira, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal.

Segundo Gomes (2011), por meio dessa Secretaria, o governo federal assumiu o compromisso histórico de rompimento dos entraves impeditivos ao desenvolvimento pleno da população negra brasileira, bem como encaminhou articulações aos estados, municípios, ONGs (Organizações Não-Governamentais) para efetivação dos pressupostos constitucionais, combate ao racismo e promoção da igualdade de oportunidades para os diferentes grupos étnicos que compõem a nação brasileira.

O que se percebe, dentro do contexto de implementação da Lei nº 10.639/03, é que a inserção da diversidade nas políticas educacionais, na formação de professores e nos currículos ocorreu e ainda ocorre de forma gradual. Na prática, o sistema educacional brasileiro conseguiu, nesse período, dar passos largos em direção à adoção de programas de

ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas e orçamentárias destinadas à correção de desigualdades sociais e raciais. Essas ações objetivavam oferecer tratamento diferenciado e tentar dirimir a marginalização criada e mantida pela estrutura social brasileira.

Ainda nesse período de redemocratização das lutas sociais, mas no mandato da então Presidenta Dilma Rousseff, foi instituída outra ação afirmativa de grande relevância ao povo negro. Referimo-nos à Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012, também conhecida como Lei de Cotas. Por meio dela, as instituições de ensino superior, federais, tiveram até agosto de 2016, como prazo para destinarem metade de suas vagas aos processos seletivos para estudantes oriundos de escolas públicas. A distribuição dessas vagas também leva em conta critérios raciais e sociais como forma de ação afirmativa.

Para publicação da Lei de Cotas, nº 12.711/2012, muito se foi pesquisado sobre o perfil social e econômico da população brasileira. Por exemplo, os números da inclusão da Juventude Negra na educação básica é um desses recortes. Em série histórica de 2001 a 2014 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios mostra que mais da metade dos brasileiros de 15 a 17 anos que se autodeclararam pretos ou pardos estão matriculados no Ensino Médio. O dado impressiona, pelo aumento dessa declaração, e pode ser considerado fruto da implementação de práticas educativas pós 2003, quando se considera que, no início dos anos 2000, o percentual de jovens negros cursando a Educação Básica era de apenas 25%. Já em 2014 o percentual subiu para 51% desses jovens, os quais estavam frequentando a etapa final da educação básica. Algo a ser destacado em um país ainda profundamente marcado por desigualdades raciais, ainda mais se considerarmos que o ritmo de melhora da população negra nesse indicador foi mais acelerado do que o verificado entre os jovens brancos.

Na análise do Ensino Médio, é válido considerar que esse resultado está diretamente relacionado às melhorias no fluxo dos alunos no Ensino Fundamental. Em 2001, 53% dos alunos negros de 15 a 17 anos ainda estavam no Ensino Fundamental, portanto, fora da faixa etária adequada. Já os dados de 2014 revelam que o percentual caiu em 21 pontos, ou seja, 32%. A desigualdade, apesar do avanço, se mostra quando comparamos com a população branca, cuja taxa de alunos fora de faixa é de 22% (INSTITUTO UNIBANCO, 2015)¹².

¹² Em relação ao Nível Superior, em 17 anos, a taxa líquida de matrícula de jovens de 18 a 24 anos mais que quintuplicou entre os negros. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA no ano de 1992, apenas 1,5% dos jovens negros nesta faixa etária estavam na universidade. Em 2009, eram 8,3%. Entre os jovens brancos, as matrículas líquidas triplicaram no mesmo período, passando de 7,2% para 21,3%. A frequência dos jovens negros na universidade, que correspondia a 20,8% da frequência dos brancos em 2002, passou a corresponder a 38,9% em 2009. Resultados esses perceptíveis pela implementação de políticas públicas voltadas à população negra, principalmente, a vontade política manifestada nos governos de esquerda de reparação das desigualdades sociais (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

A bibliografia mostra que, apesar da melhoria, esses números, para ambos os grupos, revelam que ainda são necessários muitos esforços para corrigir o fluxo escolar, mas também enfatizam que, apesar dos avanços percebidos nesse período, especialmente, após as diretrizes da Educação étnico-racial, a equidade para alunos negros continua em desequilíbrio, refletindo aspectos sociais e econômicos. Considerando-se que a maioria desses jovens vem de famílias de menor escolaridade e renda, melhorar os indicadores de aprendizagem torna-se mais complexo à medida que o nível socioeconômico impacta significativamente no desempenho escolar e até mesmo a permanência deste no sistema educativo formal.

As políticas se pluralizaram nos mandatos dos governos que assumiram a agenda de reduzir as desigualdades sociais, na garantia e inclusão de políticas públicas favoráveis ao povo negro. A citar as seguintes medidas adotadas no período de governo do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Rousseff: formação continuada de professores no quadro da educação antirracista; divulgação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; reserva de vagas na universidade; educação específica para os quilombolas; inserção do quesito “cor” no censo escolar; a própria implantação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas; programas de promoção da diversidade étnica; revisão de livros didáticos para erradicar enfoques preconceituosos e impróprios sobre a história da África e do negro no Brasil; política nacional de saúde da população negra; titulação das terras de quilombos. São algumas das ações mais relevantes.

A inclusão das leis fora uma preocupação contínua, nos governos de tendência a uma posição mais a esquerda, como o do Partido dos Trabalhadores, buscando a efetivação do Plano Nacional e o próprio cumprimento da legislação. Infere-se, portanto, o grande desafio de romper com o isolamento de iniciativas da gestão pública no campo da promoção da igualdade racial e consolidar uma política nacional e contínua, capaz de fazer convergir os objetivos principais dessa política de reparação das desigualdades raciais com diretrizes governamentais.

4.1.1 Políticas Públicas de Igualdade Racial no Brasil: a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Governo Lula e seus desdobramentos até os dias atuais

Com a posse de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, a questão racial ganhou maior relevância na pauta da política brasileira, passando assim a integrar um programa de governo. Na pauta da campanha presidencial, bem como no diálogo com o movimento negro houve um compromisso do então candidato a presidência com esse movimento social. Partia-se de questões relacionadas à intolerância das religiões de matriz africana, ao desenvolvimento da política de cotas como um fator de inclusão de jovens negras e negros nas universidades, até a valorização da cultura afro-brasileira. Eram essas algumas questões acordadas entre o movimento negro e o candidato Luís Inácio Lula da Silva.

Segundo Márcia Lima (2010), em seu artigo Desigualdades raciais e políticas públicas, o início do mandato do então presidente marca uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Estado. No novo governo, essa relação se transformou e o movimento negro passou a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos, e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula.

A Política de Educação das Relações Étnico-Raciais, no contexto da sociedade brasileira, começou então a tomar forma a partir da criação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Cabe-nos aqui citar parte integrante do texto CNE/CP 3/2004 que regulamenta as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 propostas através da Lei nº 10.639/03 que aponta:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL:CNE/2004, p.10).

Efetiva-se, portanto, a discussão do Plano de Promoção da Igualdade Racial que trouxe no seu bojo, além de ações de reparação social, políticas afirmativas, as quais se colocam a público, após uma grande luta histórica do movimento negro organizado, culminando, no primeiro momento no campo social, com a Política de Promoção da Igualdade

Racial. Esta foi amplamente definida através do Estatuto da Igualdade Racial aprovado (2010, p. 7): destinado 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.

E no segundo momento, no campo educacional, com a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais, através da sanção da Lei nº 10.639/03 e o estabelecimento no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Outra ação relevante em relação à implementação de políticas de ações afirmativas voltadas a educação étnico-racial refere-se à criação em 21 de março de 2003, pelo então presidente Lula, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), demanda das reiteradas manifestações dos movimentos negros. Importante mencionar nesse contexto que no discurso de instalação da SEPPIR Lula ratificou o reconhecimento por parte do Estado brasileiro de que há discriminação racial contra os negros no Brasil:

Pelo menos metade da população brasileira vem sendo prejudicada por essa situação de discriminação: a metade negra do nosso povo. Ela não é somente negra – é em sua grande maioria pobre. Mais de 64% dos pobres e pelo menos 70% dos indigentes são negros, como também a maior parte dos desempregados e subempregados do país também são negros. (...). Essa situação injusta e cruel é produto da nossa história, mas é também resultado da ausência de políticas voltadas para superá-la. O Estado brasileiro não deve ser neutro em relação às questões raciais. Cabe a ele assegurar a todos os brasileiros e brasileiras igualdade de oportunidades na busca de melhores condições de vida. (...). Ao nascer, a nova Secretaria (SEPPIR) dá a devida importância à promoção da igualdade racial no nosso país e abre espaço para a efetiva integração de projetos e ações em todo o conjunto de Governo. (SILVA apud BRASIL/ SEPPIR, 2003, p.6)

Além da SEPPIR, o então Presidente do Estado brasileiro enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627¹³, de 20 de maio de 2004, que almejava implementar o Sistema Especial de Reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

Mas a título de informação, em 18 de fevereiro de 2009 esse projeto de lei foi arquivado na mesa diretora da Câmara dos Deputados. Para alguns pesquisadores o governo Lula experimentou uma fase de aprofundamento da questão racial, ampliando os limites de atuação do Estado nessa questão. Segundo Marilene de Paula:

¹³ Estabelecia em seu art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A superação das desigualdades raciais passa necessariamente pela intervenção do Estado, a partir de políticas públicas consistentes, articuladas e com recursos definidos. No governo Lula, ao contrário do antecessor FHC, as políticas na área racial tiveram mais visibilidade e programas em escala foram implementados. Um avanço significativo ocorreu no ensino superior e em setores anteriormente resistentes à implementação de políticas nessa área. (PAULA, 2011, p.73)

Sustentando essa afirmação a pesquisadora Marilene de Paula menciona dois exemplos de políticas de ações afirmativas desenvolvidas no governo Lula: a) a Lei nº 10.639/03 e b) o Programa Universidade para Todos (ProUni), os quais fortalecem as políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais naquele período.

Para sustentação dessas ações afirmativas, nos reportamos aos dados do segundo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005, época do primeiro mandato do presidente Lula, momento em que estaríamos vivenciando um país menos desigual, segundo esse relatório. A pesquisa revela-nos que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E). Esses dados comungavam com o desejo do então Presidente da República: desenvolvimento de políticas públicas voltadas à diminuição das desigualdades sociais do Brasil e a implementação de ações de combate ao racismo e preconceito, algumas metas do seu programa de governo.

Após os dois mandatos do Presidente Lula, sua sucessora, Presidenta Dilma Rousseff dá prosseguimento a algumas políticas públicas voltadas a questão racial, a citar a Lei nº 12.519, sancionada em 2011, instituindo o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. A data homenageia o herói negro Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, morto pelas tropas portuguesas em 20 de novembro de 1695. Coube a então Presidenta Dilma, a sanção de uma lei ainda mais ousada, estabelecendo cotas para negros no ensino superior e nos concursos públicos federais. A Lei nº 12.711 sancionada em agosto de 2012 determinou que as universidades federais destinassem 50% de suas matrículas para estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas. Antes da lei ser aprovada, 18 das 58 universidades federais do país ainda resistiam em aplicar alguma política de cotas. Mas, desde o vestibular de 2013, por força da legislação, todas as instituições aderiram e ajudaram a mudar o cenário das universidades brasileiras.

Outro dado de suma importância se refere ao aumento do número de estudantes negros no ensino superior. Segundo dados do Instituto Lula, em 2001, apenas 10,2% de

estudantes negros estavam na universidade. Em 2012, o percentual chegou a 37,4%, fundamentando-se em ações como: o Programa Universidade para Todos - ProUni, que oferece bolsas de estudo em faculdades e universidades privadas; a expansão da rede federal de ensino superior; e a ampliação do número de vagas nas universidades já existentes, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

Já os dados do IBGE nos revelam que graças as políticas públicas de acesso ao ensino superior como FIES, ProUni e expansão de vagas em universidades públicas passamos de 16,7% (em 2004) de alunos pretos ou pardos ingressantes em uma faculdade para, em 2014, 45,5%, consolidando um aumento bastante considerável para educação brasileira. A ampliação do acesso ao ensino superior federal público, nesse sentido, pode ser considerada a principal marca dos governos do PT na educação. Foi mais do que dobrado o número de vagas ofertadas a cada ano em universidades públicas e institutos federais de ensino tecnológico. Ampliou-se em 86%, entre 2003 e 2014, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais na rede federal, superando a ampliação dessa modalidade na rede privada (INEP, 2005, 2015c). Ainda assim, quando considerado o total de matrículas (presenciais e semipresenciais), o crescimento da rede federal foi superado pelo setor privado, em parte resultado de forte incentivo estatal a partir de 2010.

4.1.2 As discontinuidades da política nacional antirracismo: do golpe ao governo Bolsonaro, “não tenho nenhuma dívida histórica com negros”

Nessa seção, tratarei da compreensão entre um momento de transição de um governo reconhecidamente de alta identidade, um governo de esquerda, redistributivo que priorizou políticas antirracistas, até um governo de ações descontínuas, conservador e sem “dívida histórica com os negros”.

No período do segundo mandato da então Presidente Dilma Rousseff, o Brasil passou por uma crise econômica aguda, foi um momento de ampliação de conflitos sociais e políticos, e uma fase de desaceleração do ciclo econômico, segundo. Nesta feita, o governo preferiu realizar políticas que, teoricamente, apaziguariam a insatisfação empresarial, ainda que prejudicassem seus próprios aliados na base. Aproveitando-se dessa tensão as elites brasileiras, compostas principalmente por setores neoliberais e neoconservadores, derrotados nas eleições de 2014, produziram um golpe institucional de caráter jurídico e midiático,

promovendo um processo de impeachment. Após o afastamento, em 31 de agosto de 2016, de Dilma Rousseff, então presidenta legitimamente eleita, assumiu o Poder Executivo seu vice, Michel Temer (PMDB). Com o processo de impeachment da Presidenta Dilma, as ações referentes à política nacional antirracismo sofreram uma parada significativa em relação ao seu planejamento e execução. Muitas resultaram em um processo de descontinuidade, principalmente, na falta de recursos financeiros destinados a realização dos processos pedagógicos previstos para educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, se instalou no Brasil, depois do golpe uma transição de governo de esquerda para um governo de centro, que hoje se assume como um governo de extrema direita. E quais são os impasses? Ao realizar essa pesquisa achei que deveria chegar até aqui, para que possamos compreender o que possivelmente possa desestruturar o que fora construído de política pública voltada à população negra e mais uma vez essa temática possa vir a ser deixada para trás, juntamente com a história de escravidão, exclusão e falta de identidade dos negros.

Vejamos, com o governo de Michel Temer (PMDB) a estagnação relacionada ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao combate ao racismo e implementações das ações previstas no Plano Nacional para Educação das Relações Étnico-raciais foram perceptíveis. Como mobilização da sociedade nesse período pode rememorar a ocupação da Fundação Nacional das Artes (Funarte) por centenas de artistas e militantes de vários movimentos de Belo Horizonte para protestar contra o fechamento do Ministério da Cultura. Esse foi só um dos exemplos da insatisfação da população brasileira. Em relação às políticas de igualdade racial, o ataque sofrido durante esse período do governo Temer, foi ao encontro do desmonte de ações governamentais, principalmente, na cultura e educação.

Exemplificando melhor, o Governo manteve a estrutura organizacional com o funcionamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), porém com ações pouco relevantes a nível nacional, priorizando o cumprimento de pautas, despachos internos e ações pontuais, do que de fato desenvolvendo atividades que cumprissem o disposto no Plano Nacional. A citar, o Plano Nacional prevê a ação de promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos a formação de professoras(es) e a produção de material didático para atendimento da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Na gestão de Michel Temer não vivenciamos, por exemplo, por parte do Ministério da Educação, como também pela SECADI nenhum processo relevante de formação de professores em relação ao que de

fato necessitava o trabalho com a implementação da Lei nº 10.639/03, bem como a produção de outros materiais didáticos para tal fim. Conseguíamos comprovar tal feito, quando visitávamos, em 2018, o site da SECADI, (atualmente, em 2019, o site não existe mais, ainda, ao acessarmos somos direcionados para a página do Ministério dos Direitos Humanos) onde tínhamos como últimas publicações a Coleção sobre a História da África, esta adquirida no governo Lula. E sobre o processo de formação de professores não encontrávamos também nenhuma ação contínua desse trabalho, do contrário, observávamos mais atividades de despachos internos e reuniões administrativas pelo então chefe de gabinete Adriano Almeida Dani. Consegui realizar essas reflexões a partir de um monitoramento realizado aos sites do MEC e SECADI no período correspondente entre agosto e novembro de 2018, por ocasião dessa pesquisa.

Atores do campo das relações étnico-raciais, como exemplo, os representantes do Movimento Negro Unificado, mostram-se preocupados com a descontinuidade do trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, no governo de atual. Ainda não podemos fazer uma análise mais profunda, porém, algumas observações de declarações públicas e controversas assinalam possíveis direções que a política pública poderá tomar.

Podemos citar o Jornal O Povo (edição de 01 de janeiro de 2019), logo após a posse do novo Presidente Jair Bolsonaro, a chamada em uma de suas notícias: “Com a posse do novo Presidente da República uma importante secretaria voltada ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais foi extinta”. Outras reportagens do mesmo período anunciaram o mesmo fato político, Vejamos: No Jornal o Povo Online, www.opovo.com.br, edição de 02/01/19, teve a chamada “O novo ministro da Educação, Véléz Rodriguez, acabou com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)”.

Em outra reportagem publicada no jornal Folha de S. Paulo, (edição de 03/01/19), o texto destacou o desmonte que a SECADI iria sofrer, dando lugar à subpasta Modalidades Especializadas. Ainda conforme apuração da Folha, a iniciativa tem como objetivo eliminar temáticas de direitos humanos, de educação étnico-raciais e a palavra diversidade. A nova pasta deve dar sequência a articulação de ações de ensino especial, voltado para jovens e adultos, educação do campo, indígena e quilombola.

Assim, analisa-se que a pauta sobre a educação das relações étnico-raciais, para o governo atual, pode ser observada, através dos depoimentos do próprio Presidente Bolsonaro, como não prioritária. Vejamos uma de suas declarações: em uma participação no programa de

entrevistas Roda Viva, da TV Cultura em 2018, ele mencionou que o Brasil não tem dívida histórica com a escravidão. Segundo o posicionamento de Jair Bolsonaro, os portugueses não pisavam na África e “eram os próprios negros que entregavam os escravos”. E confirmou sua declaração afirmando: “Que dívida é essa, meu Deus do céu. Um negro não é melhor do que eu, nem eu sou melhor do que ele. Por que cotas?”. Desde seus posicionamentos durante a campanha presidencial, como também já com falta de prioridade em seu governo a ações referentes à educação das relações étnico-raciais, inferimos que a política de cotas talvez sofra mudanças. Pela análise e inferências desse primeiro ano de mandato, não será para reduzir uma desigualdade social latente no Brasil, e sim para o favorecimento da população economicamente mais abastarda.

Nessa linha de reflexão, menciona-se logo no primeiro semestre do mandato do Presidente Jair Bolsonaro, outra polêmica significativa: os cortes para área da educação, impactando principalmente nos cursos acadêmicos em que a classe mais favorecida são os brasileiros negros e de renda econômica menor. Cursos de ciências sociais e humanas são os que mais concentram diversidade racial tanto em universidades públicas quanto privadas, segundo dados do Censo Nacional do Ensino Superior de 2017, obtidos pela BBC News Brasil (2019) junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Esses cursos foram citados especificamente pelo presidente Jair Bolsonaro como áreas que devem perder investimentos. Um dado relevante para essa pesquisa se refere ao fato de que nos cursos de sociologia e filosofia têm 1 negro para cada 3 e 4 brancos respectivamente. Já cursos de medicina e veterinária, mencionados pelo presidente como áreas que devem receber recursos por trazerem “retornos imediatos à sociedade”, têm uma proporção de um negro para cada 16 brancos, dados obtidos pela BBC News Brasil (2019). A análise dessas informações nos revela uma diferença gritante entre os quadros de diversidade racial de cursos de humanas e de cursos de ciências biológicas e exatas. Dentro dessa perspectiva, o corte de investimentos em cursos de ciências sociais e humanas traria como efeito de curto prazo um “embranquecimento” das universidades federais, fator esse que se nos reportarmos ao passado pós-abolição, se repete em um contexto de manutenção da desigualdade social entre brancos e negros, bem como um favorecimento aos brancos de condição econômica mais favorecida “tomarem” os assentos nas universidades públicas no nosso país.

Como informações relevantes desse processo de descontinuidade, a Secretaria de Políticas Públicas para Igualdade Racial fora extinta em 2019, funcionando a partir de então

dentro do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, um campo denominado SEPPIR, no qual encontramos informações sobre: comunidades tradicionais de matriz africana; programa Brasil Quilombola;

Dado o exposto, uma vez que se evidenciam dificuldades de continuidade da expansão de uma política pública voltada ao respeito e a valorização da educação das relações étnico-raciais, o que acontecerá com as ações de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira? Com a política de cotas? Uma vez que a escola é tida como inimiga de um governo totalitário, o que será prioridade para investimentos em educação? Ou não teremos essa prioridade? Essas são perguntas e inquietações que me surgem até esse momento (meados de setembro/2019), continuem pesquisando...

4.1.3 Análise da participação social dentro do contexto de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Na perspectiva de análise de Andrade (2013), não se pode negar que em termos de avanços sociais, a citar a implementação de políticas públicas voltadas a populações menos favorecidas, o aumento do ingresso de estudantes de escolas públicas em universidades, a própria diminuição da desigualdade social no Brasil por meio dos programas assistenciais (destacando essas ações nos governos empenhados em reduzir as desigualdades sociais), a participação é um dos grandes motes referentes à democratização. Podemos mencionar, por exemplo, o envolvimento da população em conselhos nacionais. O IPEA desenvolveu uma pesquisa em 2010, intitulada Conselhos Nacionais perfil e atuação dos conselheiros, em que se registra uma análise qualitativa do perfil e atuação desses sujeitos. A questão da representatividade, ou seja, participação se destaca como um dos pontos forte de atuação do conselho com 32% entre os pontos positivos.

Nesse ensejo, é válido relembrar que ao longo do processo econômico e social do Brasil tivemos que construir espaços, em outros momentos, o governo abriu esse espaço, para que chegássemos até esse ponto de representatividade, como uma das âncoras na busca de um Estado democrático de direito. Menciona-se, portanto, que hoje existem muitos Conselhos institucionais, os quais são importantes espaços de participação, mas por outro lado sua composição vem definir relações de poder. Dentro do contexto de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, época do primeiro mandato do presidente Lula, vimos o avanço significativo da participação popular na reivindicação de lutas sociais

antigas, como os direitos civis da população LGBT, a própria publicação Lei nº 10.639/03 de valorização a cultura afro-brasileira, a Lei de Cotas oportunizando o acesso de alunos negros nas Universidades, entre outras. Aqui, reporta-se todo trabalho participativo do Movimento Negro através de suas propostas históricas, fortes campanhas, as quais vieram possibilitar ao Estado brasileiro a formulação de projetos no sentido de promoção de políticas e programas para a população afro-brasileira.

Ao definir essa participação, ou o direito de participar, defendido na Constituição Cidadã, como a participação popular baseada no interesse do “bem comum”, estaríamos com a fórmula para se chegar ao que Rousseau (2000) define como “vontade geral”. Essa não é a soma dos interesses particulares, mas sim o interesse comum, o desejo coletivo de melhoria de vida comunitária, enfim, participar da administração pública por meio da gestão compartilhada. Trata-se, portanto, do direito de participação popular na administração, no sentido de compartilhamento das decisões políticas e administrativas; direito esse garantido constitucionalmente.

No tocante a abordagem explicitada aqui sobre o processo de participação social dentro do contexto de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, não podemos deixar de citar a noção de controle social segundo o entendimento de Ilza Araújo Leão de Andrade (2013), em seu artigo Gestão social e participação, em que esta se encontra interligada diretamente à ideia de constituição do controle dos governantes por parte da sociedade, o que hoje ouvimos muito falar com o termo (accountability). De fato, qualquer política pública que venha a ser implementada deve sim voltar-se à famosa “prestação de contas” à população de quais resultados positivos ou não essa política vem agregar à sociedade. Um exemplo dentro da política pública aqui em estudo, sobre a questão do controle social, foi a implementação do Fórum Permanente para Educação das Relações étnico-raciais, no Ceará, realizado no período de 2009 a 2011. Este fórum encontrava-se desativado desde 2012, tendo uma perspectiva de reativação em 2019. A primeira reunião de reativação do fórum foi em realizada em agosto em 2019, no auditório do Centro Cultural Dragão do Mar, com a representação da Secretaria de Educação do Estado, Movimentos Sociais, Sociedade Civil, Movimento Negro Unificado, entre outros.

Nessa perspectiva, a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, é um dos exemplos de ações voltadas ao combate a qualquer forma de discriminação e a valorização da história e cultura afro-brasileira. O exercício desse controle social foi impulsionado, através de um trabalho sistemático de informação aos cidadãos, em

ambientes propícios ao debate dessas questões sociais, a citar: congressos, seminários, ouvidorias, palestras entre outros.

Reporto-me então a uma análise do contexto histórico e social do desenvolvimento do nosso país, em que não podemos citar um desenvolvimento de um processo democrático favorável a uma sociedade crítica, conhecedora de seus direitos. Pelo contrário, essa construção democrática no Brasil é construída até hoje, principalmente no que se refere à reivindicação por políticas públicas que atinjam a população menos favorecida.

Atualmente, presenciam-se algumas experiências significativas de gestão participativa, mencionando, por exemplo, o trabalho realizado no estado do Rio Grande de Sul¹⁴. Por outro lado, ainda estão muito enraizadas questões de tradição centralizadora e autoritária de governos, bem como problemas de acesso e difusão das informações. Nesse viés, este é um dos grandes problemas na implementação das ações voltadas ao combate à discriminação racial no nosso país. É fato relevante, a falta de informação da sociedade sobre o papel do negro e sua história no processo de formação do Brasil. Como também é notório, a falta de difusão de ações pedagógicas realizadas por instituições, escolas, as quais lutam por uma educação antirracista.

A experiência de muitos estudiosos tem demonstrado que alguns avanços em direção a um aumento da participação popular na tomada de decisões de ordem governamental encontram-se relacionadas à iniciativa e ao apoio que os governantes dão a essas questões, especialmente na política de igualdade racial. No caso da educação étnico-racial não foi diferente, por iniciativa de um governo, foram colocadas em prática ações (como a Lei de cotas, a valorização da cultura afro-brasileira, o combate ao racismo, o desenvolvimento de ações pedagógicas na área educacional, entre outras) que já vinham sendo planejadas ao longo dos anos, mas que de fato não saíram do papel. Podemos citar outros benefícios trazidos pelo governo após 2003 (ano de publicação da Lei): a criação do grupo de Trabalho para a discussão e a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, a criação da própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), formações continuadas para professores da rede pública de forma geral, seminários, simpósios, congressos, lançamento de material

¹⁴ Após 22 anos de condução do Orçamento Participativo (OP), Porto Alegre (RS) encontra-se em nova etapa do seu processo de mudanças do modelo de gestão. Após a criação de uma rede de participação democrática, com a consolidação de associações de moradores e comitês formados por representantes da sociedade, a fase atual concentra-se na construção da mobilidade a partir dos bairros e na aproximação de governo e população.

didático de apoio aos professores, inclusão nas grades dos cursos de licenciatura de disciplinas voltadas à história da África e da cultura Afro-brasileira, entre outros.

Observa-se ainda, que iniciativas como as mencionadas acima, dependem muito do perfil ideológico do governo e de sua equipe de trabalho, como também do seu compromisso com o processo de mudanças institucionais na direção da democratização dos mecanismos governamentais e da adoção de políticas públicas que vão ao encontro da real necessidade dos grupos sociais. Ademais, é válido refletir sobre a principal função da participação na teoria democrática: esta voltada ao aspecto educativo. Como nos lembra Pedro Demo (1993), “essa participação voltada ao aspecto educativo da população deve ser encarada como um processo de conquista e construção organizada da emancipação social” (DEMO, 1993:21) e não algo definido como um modelo operacional da coisa pública.

As informações que dispomos até o momento, revela-nos que foi sendo desenvolvido um imaginário negativo contra a população negra, e que coube às políticas públicas desenvolvidas no primeiro mandato do presidente Lula, especificamente a partir de 2003, com a publicação da Lei nº 10.639/03, tentar desconstruir esse imaginário, bem como colocarmos em discussão os conteúdos estabelecidos na Lei gerando por parte, principalmente dos professores, uma significativa contribuição para essa desconstrução. O sucesso das políticas públicas de Estado, a citar as já mencionadas, depende primordialmente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem; em outras palavras, com a publicação e avanços relacionados à questão da publicação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, todos os envolvidos no processo, alunos negros e não-negros, assim como seus educadores necessitam se sentir valorizados e apoiados.

Menciona-se ainda, a necessidade de uma pedagogia social e cultural, envolta com uma teoria e prática educacionais (como o respeito à diversidade religiosa, de gênero, a posição social, por exemplo) as quais apostem na diversidade étnico-racial presente na nossa sociedade. Reconhecendo as diferenças como riqueza, numa perspectiva da reciprocidade e não sinônimo de desigualdade, orientadas por uma formação do ser humano nas suas relações sociais. Para tanto, há necessidade, de educadores preparados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além do mais, sensíveis e capazes de vislumbrar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, na direção do respeito, da correção de posturas e atitudes preconceituosas.

4.1.4 Análise da trajetória institucional da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Ao sancionar as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como o Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, o Governo Federal, 1º e 2º mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, reconhece a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. Compreende-se, entretanto, que as desigualdades só podem ser efetivamente combatidas, se o Estado possibilitar a redistribuição das riquezas, o equilíbrio de poder entre mulheres e homens e a equidade entre as regiões, classes, raças, etnias e gerações.

Algumas bibliografias nos revelam que na escola pode-se construir o fracasso escolar da juventude afrodescendente brasileira, já que nela se reproduzem os mecanismos sociais que instituem práticas de discriminação étnica social (CARDOSO, 2005). Para Petit (2015) as escolas refletem a exclusão social, quando não apresentam um preparo para desenvolver ações educativas que contemplem a forte influência africana em nossa cultura. A autora afirma que as instituições escolares chegam a expulsar de forma direta ou indireta os estudantes negros, uma vez que estes não se veem contemplados nas atividades e materiais utilizados no cotidiano escolar de uma educação que reflete também as classes sociais majoritárias. Uma educação que em nada contribui para o reconhecimento da descendência africana que, ao contrário, contribui para a negação como forma de enfrentamento ao sofrimento imposto pelo racismo, enfraquece e diminui a possibilidade de luta.

Embora a educação, no Brasil, seja um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), as pesquisas também apontam que o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. A bibliografia aponta a urgência em desenvolver ações com direcionamentos étnicos justificando-se pelos próprios números da discriminação, facilmente encontrados em nossa realidade, inclusive no campo da educação, uma vez que questões étnico-raciais estão entre os fatores de exclusão no ambiente escolar: “várias pesquisas (...) têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunas(os) negras(os) (BRASIL, 2006, p. 19).

Em 21 de março de 2003, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), até 2018, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, representante

histórica da reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. A SEPPIR foi e é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No plano de governo, à pauta da inclusão social, foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios da gestão.

No ano seguinte, em 2004, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), que era até o final de 2018 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa secretaria surgiu com o propósito de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do Brasil. Atendia ainda políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Com a criação dessa Secretaria (SECADI) o MEC emvidou esforços no sentido de divulgar amplamente a resolução CNE/CP nº 01/2004 e o parecer que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana. As ações foram desenvolvidas nem só no envio dos textos legais para secretarias de educação e escolas, mas também providenciando a organização de coleção de obras, até o momento de funcionamento dessa Secretaria disponíveis online, sobre questões, temáticas, procedimentos de ensino que auxiliassem a implantação do previsto nessas diretrizes curriculares, além de garantir recursos financeiros e técnicos para formação de professores.

A instituição da SEPPIR e da SECADI, e a profícua parceria entre estas duas secretarias, ocorreram em diversas ações e programas por meio de uma ampla conjugação de esforços em todo o País para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade. Nessa mesma formulação participavam dessas políticas a Secretaria de Política para Mulheres (SPM) e a Secretaria de Direitos Humanos (SEDH). Diante dos diversos níveis de abordagens para o desenvolvimento da democracia participativa, naquele

contexto que ora se desenhava com o fortalecimento de importantes segmentos da sociedade organizada e de outras instituições, o Estado estabeleceu as bases para que as políticas públicas de educação para a diversidade se tornassem uma realidade no país.

Nessa trajetória, é válido ressaltar ainda a criação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), instituída pela Portaria MEC nº 4.524, em 2005, comissão técnico-científica de assessoramento do MEC para assuntos relacionados ao tema, foi reconstituída por meio da Portaria SECAD nº 73, de 10 de dezembro de 2008, contemplando as Secretarias do Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR, Conselho Nacional de Secretarias da Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, representantes da sociedade civil, movimento negro, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEABs, Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, especialistas da temática distribuídos por etapas e modalidades de ensino.

Essa comissão teve papel relevante de colaborar com o MEC na formulação de políticas para a temática étnico-racial, com a elaboração de propostas de ações afirmativas, de implementação da lei e de acompanhamento das ações do Plano Nacional.

Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) ampliou e criou ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso e permanência na educação superior. A citar o Programa Universidade para Todos (ProUni), dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar de três salários mínimos. Atendeu ainda, desde 2004, ano de sua criação, cerca de 500 mil alunos, sendo 70% deles com bolsa integral e 47,9% de negros (pretos e pardos), conforme dados do MEC em 2013. O ProUni, somado à expansão das universidades federais (REUNI), ampliou significativamente o número de vagas na educação superior. Isso contribuiu para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos. O programa Conexões de Saberes, ligado às Pró-Reitorias de Extensão do IFES, conseguiu obter a permanência de alunas(os) de origem popular e atendeu, de 2005 a 2013, cerca de sete mil estudantes.

E, ainda em 2009, com o ensejo de dar maior consistência à implantação das diretrizes curriculares em pauta, a SECADI, sob a coordenação do secretário Prof. André Lázaro e assistência da Prof.^a Leonor Araújo, providencia a formulação do Plano de

Implementação do Parecer CNE/CP nº 3/2004. Em uma segunda edição comemorando os dez anos de publicação da Lei nº 10.639/2013 foi implementado o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento esse lançado no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff.

O objetivo maior era que as Secretarias de educação e escolas do país tivessem subsídios teóricos e metodológicos para que educadoras e educadores se tornassem os principais agentes na plena efetivação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

O debate sobre as ações afirmativas ganhou corpo, nessa trajetória de implementação da Lei nº 10.639/03, e fora instituída uma agenda de políticas públicas e institucionais para a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira. Em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, e com outros órgãos da Administração Federal, o Ministério da Educação - MEC participou ativamente, com elaboração de pareceres, fornecimento de dados, presença em audiências públicas, entre outras ações para a aprovação do Projeto da Lei de Cotas, no Congresso Nacional. A política de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro, atingiu 107 instituições no ano de 2011, revelando a legitimidade e a legalidade das ações afirmativas. Todo esse contexto e essa trajetória institucional favoreceu à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e impulsionou o trabalho da SECADI/MEC na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A necessidade de ampliação do diálogo para implementação da educação para as relações étnico-raciais foi dada também pela edição da Lei nº 11.645/08, que tornou a modificar o mesmo dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB alterado pela Lei nº 10.639/03, estendendo a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Ressalta-se que as ações afirmativas avançaram no país e a Presidenta da República, Dilma Rousseff, sancionou, no dia 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711, que instituiu cotas para universidades federais e os institutos federais de todo o Brasil.

Algumas instituições foram envolvidas na implementação das ações afirmativas de se reforçar para uma maior socialização o que o Ministério da Educação executou: publicação de material didático; formação continuada presencial e à distância de

professoras(es) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (SECADI/SESU); instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA); publicações específicas sobre a lei dentro da Coleção Educação para Todos; criação do Grupo Interministerial para a realização da Proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03; inserção da discussão sobre inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica e do Eixo VI (Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade) na Conferência Nacional de Educação de 2010; participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola; além de assistência técnica a estados e municípios para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Outra ação importante realizada na trajetória dessa política foi a distribuição pelo MEC, em 2005, de um milhão de exemplares das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais a todos os sistemas de ensino. O texto deste documento fora disponibilizado em domínio público e inserido em outras divulgações, como no livro *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição. Vejamos trecho de sua apresentação:

A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Amplia-se, assim, o debate sobre tema de alta relevância na agenda do Governo Federal. (Tarso Genro, Ministro da Educação, 2004)

Outro item relevante se refere à criação do Programa Cultura Afro-Brasileira, desenvolvido entre 2005 e 2006, o qual teve como objetivo prestar assistência financeira para a formação de professoras(es) e material didático na temática étnico-racial no âmbito da educação básica (ensino fundamental), com orçamento, na época, no valor de 3 milhões

de reais. Foram contemplados o Distrito Federal, os municípios das capitais brasileiras e as regiões que possuíam Fóruns Intergovernamentais de Promoção de Igualdade Racial (FIPPIR) reconhecidos pela SEPPIR, dados esses registrados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013).

Vale mencionarmos que a formação continuada presencial de professoras(es) e educadoras(es) fora desenvolvida por meio do programa UNIAFRO, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, que entre 2008 e 2010 promoveu a formação de nove mil profissionais da educação.

O programa UNIAFRO, de 2005 a 2011, recebeu investimento do MEC de mais de 12 milhões de reais, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, aproximadamente 100 títulos, voltados para a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Em relação à formação continuada de professores à distância foram beneficiados, no período de 2006 e 2007, mais de 10 mil profissionais da rede pública, ação essa coordenada pela Rede de Educação para a Diversidade, a qual funcionou por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC).

Destaca-se ainda, nessa trajetória, a pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03”¹⁵, a qual objetivou mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a referida lei. O trabalho visou subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação da lei em nível nacional em consonância com o Plano Nacional. Como dado relevante, os resultados desta pesquisa estão divulgados no livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, publicado em 2012 e distribuído em 2013.

Temos como uma das últimas publicações do MEC e da SECADI a 2ª edição do Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em 2013. Tanto o processo de implementação da Lei como do plano ora citado, tiveram as dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito federal. Para tanto, as ações estruturantes organizadas na edição do plano em 2013, após análise de 10 anos de

¹⁵ Concluída em 2010, financiada pela SECADI/MEC e desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Educação, por meio do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG.

publicação da Lei nº 10.639/03, revelou a necessidade de atuação efetiva de todos os atores envolvidos na articulação das ações propostas.

Dado o exposto, menciona-se nessa trajetória institucional de implementação da Lei nº 10.639/03, o que a última e mais recente edição do Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais (publicado em 2013) traz como base estruturante. O documento se baseia em seis eixos estratégicos contribuintes para a efetividade da Lei: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestoras(es) e profissionais da educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais.

O objetivo maior desse documento é colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. Para essa pesquisa não selecionei um eixo estratégico para análise, visto que acabo analisando aspectos contemplativos dos 6 eixos. Na sequência, temos uma análise mais detalhada desse documento.

4.1.5 O Ceará e a política estadual antirracismo

Para uma análise geral das políticas públicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais, primeiramente abordou-se uma reflexão da trajetória no contexto nacional, para depois passarmos ao que o Estado do Ceará propõe com essa política. Essa seção abordará o exemplo da proposta desse estado.

Em relação ao Estado do Ceará um trabalho sobre a política antirracismo vem em desenvolvimento pela Secretaria de Educação. Podemos citar o período compreendido entre 2007 até a gestão atual, 2019, ações referentes à implementação da Lei nº 10.639/03: formação de professores presencial e à distância, realização de seminários, fóruns, aulas de campo para os educadores, bem como investimentos financeiros para as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) realizarem formações que atendessem ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses dados foram fornecidos pela própria Secretaria e analisados nos relatórios de gestão da Crede 3, no período compreendido entre 2007 a 2018.

Uma das primeiras ações da SEDUC/Ceará voltou-se ao processo de formação dos professores. Por exemplo, em 2007, com a representação de todas as 20 CREDEs, ocorreu no Centro de Treinamento do Estado do Ceará um momento formativo com o objetivo de que os educadores participantes montassem planos de curso nas diversas disciplinas do ensino médio inserindo o conteúdo sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Depois desse processo de formação as CREDEs tiveram a responsabilidade de multiplicar esse momento em suas regionais para assim, envolver o maior número possível de professores nesse trabalho. Essa ação foi ao encontro do que propôs o parecer CNE/CP 003/2004, o qual menciona a responsabilidade dos sistemas de ensino, inclusive o ensino médio, em providenciar:

Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais; e a inclusão em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando o combate ao racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (CNE/CP 003/2004. p 96 e 98)

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará manteve entre seu planejamento pedagógico a ação de comemorar o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, com atividades alusivas ao tema. Menciona-se aqui, por exemplo, o evento do ano de 2016, em que a Secretaria da Educação por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA/Diversidade e Inclusão Educacional, promoveu na data de 18 de novembro, em seu pátio interno, um evento alusivo ao dia da Consciência Negra. O objetivo do evento foi o de sensibilizar os servidores da SEDUC e demais participantes para pensar sobre pertencimento e cultura afro-brasileira. A programação constou de mesa de debate sobre o tema “Educação, Cidadania e o espaço do negro e da negra na sociedade”, além de apresentações artísticas com o grupo *Saias que Contam*¹⁶.

¹⁶ O grupo de contação de histórias é formado por alunas do Fundamental II, ao todo seis alunas fazem parte do grupo. Como diferencial, as contadoras de histórias africanas usam saias longas com motivos étnicos para mostrar a forte presença das cores nas vestimentas africanas. As saias trazem em seu verso elementos que as contadoras usarão no desenvolver de suas histórias. Estes elementos são anexados nas saias com velcro e retirados de acordo com a execução da história. Cada saia traz uma história diferente. E virar a saia significa que uma nova história será contada.

Atendendo ao que solicita o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais existe um técnico na SEDUC, informações colhidas em 2018 por ocasião dessa pesquisa, especificamente na Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem – CODEA/Diversidade, responsável por coordenar as ações voltadas ao trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Prosseguindo com essa análise a nível Estadual da política de implementação ERER, ao Governo desse sistema, o Plano Nacional orientava: apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 construindo relatórios e avaliações do levantamento realizado; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais, entre outras.

Neste âmbito estadual, mencionamos através do trabalho de pesquisa que fora realizado na disciplina de Políticas Públicas Setoriais e Regionais, o que contempla o Plano Plurianual – Ceará 2016/2019, sobre políticas voltadas ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Nesse Plano Plurianual o programa de Governo é intitulado como Os 7 Cearás (Sete eixos Governamentais¹⁷); dentro dos eixos Ceará Acolhedor e Ceará do Conhecimento encontramos ações planejadas para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, visualizamos um elo entre o que fora planejado para gestão governamental e o que fora solicitado pelo Plano Nacional de ERER. Especificando, temos dentro do eixo Ceará Acolhedor, a ação 2.3:

¹⁷ O Plano Plurianual orienta-se por uma construção coletiva, resultado do trabalho de definição das Diretrizes para o Plano de Governo, realizado com diferentes segmentos da sociedade no período de preparação para o pleito eleitoral, que originou o documento denominado “Os 7 Cearás”. Além disso, o PPA 2016-2019 também se orienta pelos Resultados Estratégicos e Temáticos e seus respectivos indicadores, com os quais os Programas se alinham. DIRETRIZES ESTRATÉGICAS: Fundamentos da Política de Desenvolvimento do Estado: Os 7 Cearás - Ceará da Gestão Democrática por Resultados; Ceará Acolhedor; Ceará de Oportunidades; Ceará Sustentável; Ceará do Conhecimento; Ceará Saudável; Ceará Pacífico.

Sobre inclusão social e direitos humanos as principais diretrizes: fomento a uma cultura inclusiva, sem discriminação por razão de etnia, cor e origem, fortalecendo mecanismos de geração de igualdade de oportunidades; acolhimento às minorias populacionais como quilombolas, além de outras, promovendo o sincretismo e a diversidade religiosa, como forma de respeito ao multiculturalismo e à tolerância entre os mais diversos credos e culturas. (PPA Ceará: 2016-2019)

E dentro do eixo Ceará do Conhecimento ações planejadas na área da educação: estruturação de um programa educacional de assistência pedagógica às escolas, com indicadores educacionais em situação crítica, com ênfase na melhoria da aprendizagem e promoção da equidade. Outro campo citado no PPA é o da Cultura em que fora planejado dentro da dimensão simbólica: formular políticas públicas atentas ao incentivo das expressões artísticas, à criação, às práticas, protegendo os saberes tradicionais e apoiando as experimentações de vanguarda.

Nesse campo destaca-se o trabalho que ora vem sendo desenvolvido pela Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial-CEPPIR/Ceará (Outra instituição do Estado voltada ao desenvolvimento de políticas afirmativas e valorizativas a ERER). A CEPPIR - Ceará coordenada pela Prof.^a Zelma Madeira instituiu em 2016 o Conselho Estadual de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial. Em setembro de 2018 foi consolidado o processo eleitoral da segunda gestão do conselho que vai de 2018 a 2020. Essa é uma ação salutar desenvolvida pela CEPPIR, visto que com a criação do conselho a Coordenadoria consegue sistematizar melhor suas ações, bem como replanejá-las sempre que necessário. A CEPPIR - Ceará, no segundo mandato do Governador Camilo Santana 2019-2022, encontra-se na estrutura da Secretaria de Proteção Social, Justiça, Mulheres e Direitos Humanos – SPS, sendo reconduzida como Coordenadora a Prof.^a Zelma Madeira.

Como vimos, o Ceará desenvolve uma política de continuidade referente ao trabalho com a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como no desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao trabalho que compete a CEPPIR – Ceará. No entanto, por outro lado, a nível federal, não sabemos o que acontecerá com o ensino superior no Estado, não sabemos os rumos que serão seguidos pela Universidade Federal, por exemplo, em relação ao apoio no desenvolvimento de ações voltadas ao combate ao racismo e a qualquer forma de preconceito.

Tudo é muito indefinido porque vivenciamos um governo de ataques e cortes a educação. Se de um lado durante os mandatos presidenciais, principalmente nos dois do Governo Lula tivemos uma expansão do ensino superior e investimentos financeiros priorizados para essa ação, bem como para o desenvolvimento de políticas públicas da EREER, no governo Bolsonaro, o discurso e as ações se contrapõe a essa expansão. Principalmente, quando a educação não é tida como prioridade, e no caso do ensino superior, os cortes financeiros nas universidades públicas afetarão diretamente a população negra e pobre desse país.

A abordagem estadual sobre a política de educação do estado do Ceará fora mais sucinta, visto que detalharei mais a política municipal de Acaraú. Nessa perspectiva, me organizei com esse estudo apresentando uma visão nacional, depois estadual até chegar de fato ao município de Acaraú, campo principal da minha pesquisa de campo. Com isso, caminhei ao encontro do objetivo principal dessa pesquisa: investigar a aplicação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas estaduais da Crede 3. Para isso, tive que trazer à tona uma visão nacional e estadual, para chegar ao município de Acaraú e as escolas de abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3.

4.1.6 “Acaraú em ti palpita o coração do meu Brasil”: Acaraú e a política municipal antirracismo

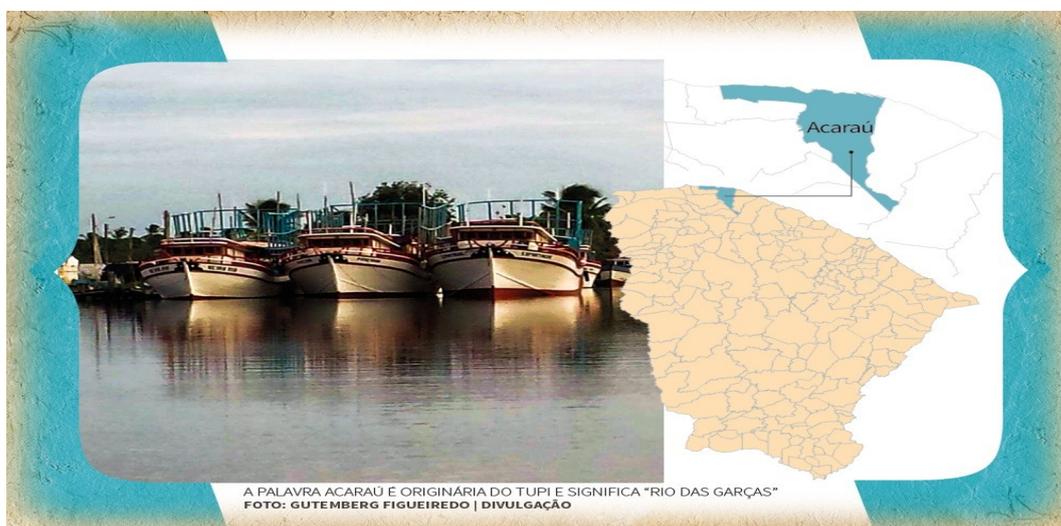
Esta seção abordará a trajetória da política municipal antirracismo em Acaraú-CE, dentro de um espectro temporal de 2007 a 2019, trazendo um pouco do recorte histórico e social desse município. Limitei-me, por questão de tempo e por conciliar essa pesquisa ao meu trabalho, a análise de projetos pedagógicos de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira a escolas de Acaraú, e em uma instituição específica o trabalho de campo. Além de Acaraú, estendi minha análise à Secretaria Municipal da Educação de Cruz/CE, em destaque, por essa desenvolver ações voltadas à política de EREER.

O Município de Acaraú está localizado no Litoral Extremo Oeste do Ceará, distante 255 km da Capital Fortaleza, com área de 842,059 km², posicionado ao Norte do estado do Ceará (IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, 2016).

Possui população de 62.199 habitantes (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017). Segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, a oferta de emprego formal é constituída principalmente pelo serviço público, acompanhada do setor de serviços, agropecuária e indústria (IPECE, 2016), entretanto, ao levar em consideração as residências com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa o percentual vai para 56.5% da população.

Anterior à emancipação política, Acaraú pertencia à Vila de Sobral com a denominação de Distrito de Acaracu da Vila de Sobral, desmembrando-se em 1849 e tornando-se distrito de Acaracu com emancipação em 31 de julho de 1849 e somente em 1879 pela Lei Provincial nº 1.814, de 22 de janeiro de 1879, a vila de Acaracu passa a denominar-se Acaraú. A base econômica do município está estruturada a partir dos ecossistemas litoral e sertão que alinham seus fluxos produtivos em torno das atividades econômicas que tem o mar como espaço de produção e transporte de mercadorias bem como o sertão, ARAÚJO (2005).

Vejamos na imagem abaixo a localização do município no contexto do estado Ceará:



Fonte: <http://www.anuariodoceara.com.br/cidades/acarau>, acesso em 03/06/2019.

Voltando-se ao aspecto cultural e social, Acaraú traz em suas raízes heranças de seus antepassados, tanto dos indígenas quanto dos negros que formaram a composição do povo acarauense. Em relação ao Folclore, por exemplo, o Torém é uma dança típica dos índios Tremembé que ainda hoje residem no município, especificamente nas localidades de

Queimadas e Telhas, zona rural de Acaraú. O saudoso Pe. Antônio Tomás¹⁸, assim descrevia essa dança:

Veio colocar-se no centro da área um caboclo de meia idade, robusto e simpático, empunhando um maracá: era o diretor da função. Ao lado via-se uma bacia de folha e uma xícara pousadas sobre um tamborete e debaixo deste garrafão de aguardente. A bacia e o garrafão de cana, segundo me informaram, estavam ali em substituição à cuia e a cabaça de mocoioró a qual por sua vez tinha substituído ao pote de cauim usado em semelhantes funções. Os sons vibrantes do maracá, tangido repetidas vezes pela ágil fala do “mestre sala”, anunciaram que a festa ia começar. Formaram um círculo perfeito 12 ou 14 pares, colocando à roda o presidente. Ali postados, dando-se as mãos e conservando-as presas entre si formaram uma cadeia viva que começou a girar em torno do chefe. Este agitou de novo o maracá, mais brando agora, e, ao compasso do mesmo entoou uma quadra a que os dançantes responderam em coro, cantando outra. E, dançando, continuaram alternativamente o canto... Depois de executados inúmeros giros cessaram a dança e o canto. E por último fora servido ao grupo a aguardente por uma das mulheres que faziam parte da dança. Passando de mão em mão dentro de uma xícara, até todos serem servidos da aguardente.” (ARAÚJO, 2005. pág.236,237)

É válido mencionar que até hoje o Torém é dançado pelos índios Tremembé das regiões de Almofala (Itarema), Tapera e Varjota (Itarema), como também em Telhas e Queimadas, localidades pertencentes ao município de Acaraú. Segundo o folclorista Dr. Florival Seraine o canto entoado durante a dança, ao compasso do “aguaim”, tem estrofes como esta:

- “Nagura, nagura
Guainxê
Nagura, nagura
Guainxê,
Vamo pro Cuiabá
Ariguê”.

Outra forma de conhecimento sobre a formação do povo acarauense refere-se ao estudo de como ocorrera a escravidão negra no município. Dentro do contexto histórico, ressalta-se que o Estado do Ceará foi a primeira unidade da federação a libertar seus escravos,

¹⁸ Padre Antônio Tomás: Padre Antônio Tomás nasceu em Acaraú no dia 14 de setembro de 1868 e faleceu em Fortaleza no dia 16 de julho de 1941. Era filho do professor Gil Tomás Lourenço e dona Francisca Laurinda da Frota. Exerceu o paróquio durante trinta anos, tendo sido vigário de Trairi e de Acaraú, de 1892 a 1924. Iniciou-se na publicação de seus sonetos, no ano de 1901, quando o Almanaque do Ceará, daquele ano, publicou o soneto Post-Laborem. Escreveu dezenas de sonetos que eram levados à imprensa pelos amigos, já que na sua humildade e timidez procurava fugir da publicidade. Recebeu, entretanto, ainda em vida, consagração popular, sendo eleito, Príncipe dos Poetas Cearenses, num pleito realizado pela revista Ceará Ilustrado, em 1925. Está classificado entre os maiores sonetistas brasileiros. Foi membro da Academia Cearense de Letras e, em 1919, eleito sócio do Instituto do Ceará.

o que fez definitivamente, a 25 de março de 1884, sendo por isto chamado de “Terra da Luz”. Segundo Nicodemos Araújo (2005), em Acaraú funcionou o “Fundo de Libertação”, uma entidade, que na data de 6 de dezembro de 1874, organizou uma relação dos escravos existentes neste município, para serem libertados, sendo classificados 419 (oriundos do Congo, da Guiné, de Angola e Moçambique). Essa relação escrita de próprio punho pelo Escrivão Serafim Manoel de Freitas, continha o pré nome, idade, aptidão e preço de cada um, assim como o nome de seu proprietário. Ainda relata o autor, que o município de Acaraú foi uma das primeiras comunas cearenses a extinguir a escravatura, influenciado pelo próprio Fundo de Libertação. Cita também que nas páginas 121 dos Anais do Museu Histórico Nacional, do Rio de Janeiro, vol. 1, de 1940, encontramos essa notícia: “Uma placa de ferro existente no Museu Histórico Nacional demonstrava que em 1884 já se tinha libertos os escravos na cidade de Acaraú”.

Atualmente, Acaraú possui uma única Comunidade de Remanescentes de Quilombo denominada Córrego dos Iús. A comunidade encontra-se localizada no distrito de Aranaú, a 42 km da sede do município. Na pesquisa realizada pelas professoras Maria do Carmo Walbruni Lima e Isadora Marques Barbosa (2018), encontramos o relato do presidente da Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo, sobre a origem do nome da comunidade, “Córrego dos Iús”, esta estaria relacionada à grande quantidade de peixes, de nome iús, que existia no Córrego João Francisco. Os moradores relatam que esse peixe já desapareceu da região e que somente os familiares mais antigos dos atuais moradores da comunidade conseguiram ver essa espécie, no passado.

De acordo com as considerações de alguns moradores mais antigos da comunidade, os primeiros habitantes do Córrego dos Iús teriam vindo da Bahia. Nesses relatos ainda afirmam, que partiram da Bahia grupos de pessoas escravizadas que buscavam refúgio nas matas da província do Ceará. Conforme o registro do livro Povo Tremembé e Remanescentes de Quilombo vivendo em Acaraú (2018), o processo de auto definição dos moradores dessa área do município de Acaraú, como remanescentes de Quilombo, aconteceu algum tempo depois da criação da Associação Comunitária no Córrego dos Iús, em 2011. De acordo com relatos de um dos representantes do grupo, eles perceberam traços de origem africana, presentes entre os moradores do lugar, e a partir de então se organizaram com o objetivo principal de luta pelo reconhecimento formal do pertencimento étnico dos moradores

da comunidade pelos órgãos oficiais. O processo de titulação da comunidade foi iniciado no dia 27 de maio de 2014. Em 5 de dezembro do mesmo ano, a Fundação Palmares¹⁹ expediu a Certidão de Autodefinição dos remanescentes de Quilombo. Nesse documento, a Fundação afirma que a Comunidade do Córrego dos Iús se autodefine Remanescentes de Quilombo.

É de fundamental importância conhecer a história de um município para que compreendamos o que se sucedeu em sua caminhada de formação social, econômica e política. Para o trabalho de pesquisa dessa dissertação foram analisadas as ações desenvolvidas pela 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3, em relação à implementação da Lei nº 10.639/03. A Crede é uma extensão na Secretaria de Educação do Estado do Ceará nas regionais. Essa instituição é responsável pelo acompanhamento dos processos pedagógicos e administrativos em 32 escolas estaduais, divididas em 7 municípios: Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca, Marco e Morrinhos.

As primeiras ações com a Educação das Relações Étnico-Raciais, em nível de escolas da rede estadual, implementadas pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3, no município de Acaraú, datam de 2007, com a realização de visitas às escolas para estudos nos planejamentos pedagógicos sobre a abordagem da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e suas orientações. A primeira ação de fato foi o estudo da própria Lei e suas diretrizes, no segundo semestre de 2007, com momentos de orientação pedagógica, debates, leitura de textos sobre a temática, projeção de imagens para reflexão da comunidade escolar. O foco maior dessa etapa se desenvolveu no momento de socialização e discussão do tema com os educadores, em que estes opinaram e refletiram sobre conceitos, preconceitos, estereótipos, dentre outros temas. Nos relatórios de gestão da Crede 3 (2017) encontramos registros das primeiras escolas visitadas: EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil (Acaraú), EEM Maria Conceição de Araújo (Acaraú), EEM Ricardo de Sousa Neves (Marco) e EEM Carminha Vasconcelos (Morrinhos).

Em relação ao processo formativo envolvendo os professores dos 7 municípios que compõem a regional, se tem registros nesses relatórios de uma formação intitulada Ensino Afro-Descendente e Indígena: sugestões pedagógicas para o ensino fundamental e médio. O processo formativo implementado pela Crede 3, nos anos de 2007 e 2008 (continuidade) encontrava-se fundamentado no Parecer 003/04, o qual objetivava desenvolver no grupo de

¹⁹ Criada em 1988 e vinculada ao Ministério da Cultura (MINC), a Fundação Palmares é uma instituição pública direcionada à promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira.

professores a serem formados, e conseqüentemente, na aplicação em sala de aula, os seguintes pontos:

- a) consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias;
- b) ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira.

Nessa perspectiva, enfatizou-se, com a implementação desse processo formativo na regional de Acaraú, a importância e a necessidade de repensar o projeto político-pedagógico das unidades escolares, apresentando possibilidades e sugestões para que a organização curricular fosse tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, em que o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos objetivavam o fortalecimento de uma educação antirracista. Como um produto da formação na época, foram desenvolvidas pelas escolas estaduais um documento intitulado: *Ações desenvolvidas nas escolas que contemplem o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no ano de 2007 e Projetos a serem implementados nas escolas*.

A título de conhecimento, menciona-se ainda nessa pesquisa, um projeto desenvolvido, em 2008, pela Escola de Ensino Médio Ricardo de Sousa Neves, localizada no município de Marco-CE, produto da formação implementada pela Crede 3: *“Trabalhamos a Cultura Afro-descendente na Integração e Inclusão Social”*. Projeto esse que visava resgatar a história da Cultura Afro-descendente ressaltando a contribuição do povo negro na formação da cultura, como também no fortalecimento da inclusão social. Metodologicamente o projeto fora trabalhado nas três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da natureza e Ciências Humanas, através de atividades realizadas em sala de aula com pesquisas no laboratório de informática, centro de multimeios, letras de músicas, livros, documentários e demais recursos com apresentação das turmas por turno. As atividades desenvolvidas no projeto foram programadas de acordo com as sugestões recebidas pela Superintendência da CREDE 3, sob orientação das Coordenadoras Pedagógicas e Professores Coordenadores de Área.

Essas foram as primeiras ações enquanto Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3, as quais almejavam um trabalho de implementação da Lei nº 10.639/03. Nessa perspectiva, observou-se a partir de uma análise

documental, bem como ao plano de trabalho anual implementado por essa coordenadoria, que as ações desenvolvidas nas escolas estaduais sob abrangência dessa instituição, voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, são acompanhadas pela Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CEDEA, como forma de sistematização das atividades orientadas para essa política pública.

A partir desse trabalho inicial, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação foram orientadas, no segundo semestre de 2008, pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), a seguir uma proposta de acréscimo ao plano de curso dos professores das diversas disciplinas, de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. Como exemplo, cita-se: na disciplina de Física, através da história da Física, identificar alguns cientistas afrodescendentes e suas contribuições. No ensino de Química estudar, por exemplo, as ervas cultivadas pelos africanos, como plantas medicinais e seus rituais religiosos. Já na disciplina de Português, fazer um estudo sobre publicações de autores africanos, bem como realizar um trabalho de pesquisa sobre dialetos afrodescendentes, eis algumas das sugestões para os planos de cursos das escolas.

Para desenvolver esse trabalho sugerido pela Secretaria de Educação do Estado, técnicos pedagógicos das Credes participaram de um momento formativo no Centro de Treinamento do Estado, em agosto de 2008. Após o término da formação, cada regional teve a responsabilidade de ministrar um momento formativo aos professores das diversas áreas do conhecimento com o intuito de inserção nos planos de curso da temática: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Destacamos que, a partir da intensificação dessas ações pedagógicas, as Credes destinavam planejamento financeiro para o atendimento à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Vejamos o exemplo dessa ação implementada na EEM Liceu de Acaraú Maria Alice Ramos Gomes, em 2008. Após o momento formativo realizado na Crede 3, as escolas tinham como encaminhamentos produzir um planejamento específico nas áreas do conhecimento, com o objetivo principal de incluir no currículo das diversas disciplinas a temática sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Segue imagem do trabalho desenvolvido por essa instituição:

DISCIPLINA	SÉRIE	CONTEÚDOS	SUGESTÕES
LÍNGUA PORTUGUESA	Primeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Língua e pesquisa sobre linguagem; • Tipologia Textual; • Arte literária. 	Pesquisa e apresentações sobre a influência do dialeto africano na Língua Portuguesa formal e informal. Estudo de textos de autores de origem africana; Tipologia textual: trabalhar receitas da cozinha africana e sua influência na culinária brasileira; Literatura Barroca Versus contextualização histórica africana: autores e obras.
	Segundo	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros Literários. 	Sarau de poesias de autores africanos e brasileiros que enfoquem o tema.
	Terceiro	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros Literários. 	Estudo de filmes, livros e textos, peças teatrais e novelas de autores brasileiros tais como: Castro Alves, Gonçalves Dias, Bernardo Guimarães, José Lins do Rego, etc. Trabalhar as expressões, dialetos e vocábulos <u>afro-descendentes</u> .

Fonte: relatório de gestão 2008, da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, pesquisado em 08/04/19.

Outro ponto desenvolvido na 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação refere-se à criação de um Plano de Trabalho Anual referente à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse plano, encontramos ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo, coordenadas por um técnico pedagógico lotado na Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CEDEA. Ao instituir um técnico responsável pelo acompanhamento e implementação de atividades voltadas ao trabalho com a implementação dessa Lei, a Crede 3 cumpre um dos procedimentos do sistema estadual de ensino citado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber: instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais. (Plano Nacional de Implementação das relações étnico-raciais. MEC, SECADI, 2013)

No Plano de Ação Anual desenvolvido pela CREDE 3 temos entre uma das ações, a seguinte: Objetivo - coordenar e implementar mais ações de caráter pedagógico que envolvam a aplicação da Lei nº 10.639/03 no currículo das escolas estaduais sob jurisdição da CREDE 3; Atividades - Apresentar durante a preparação para Jornada pedagógica as sugestões dos conteúdos sobre a História da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas mais diversas disciplinas; Metodologia - A divulgação da proposta pedagógica com inserção da temática Afrodescendente e indígena será feita durante um dia da semana pedagógica nas escolas, bem como pode ser realizado nos planejamentos por área e/ou coletivos; Resultados - Socializar a proposta atingindo até 70% dos professores da escola; Recursos Físicos - Computador, Multimídia, papel, slides, livros sobre a temática; E o prazo para esta ação ser realizada é durante o ano letivo. Cita-se ainda que esse plano da regional é avaliado a cada final de ano letivo, replanejando ações para o ano seguinte. (Plano Anual de Trabalho, Crede 3, 2018).

Por ocasião dessa pesquisa realizou-se também uma análise nos relatórios de gestão arquivados na CREDE 3, os quais contemplam: projetos, registros pedagógicos, propostas curriculares, planos de aula, fotos de diários dos professores, fotos das atividades realizadas e detalhamento das ações pelas escolas. Analisei as edições de 2007 a 2018 do relatório anual como fonte etnográfica, estudando assim, nesse período, mais de mil páginas.

Embora a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira esteja em vigor desde 2003, somente a partir de 2007, pelo observado nesses relatórios de gestão, houve uma efetivação de práticas pedagógicas. Entenda-se efetivação no sentido de cotidianização, pois embora alguns educadores mais informados já ensiassem ações relacionadas à temática afrodescendente antes de 2007, eram essas mais esporádicas e tímidas.

Nessa trajetória de desenvolvimento de uma política pública voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Acaraú, em 2007, os professores da área de Ciências Humanas da Escola de Ensino Médio Liceu de Acaraú desenvolveram o Projeto “A Alma Não Tem Cor”²⁰ com o objetivo de dinamizar a temática proposta pela Lei nº 10.639/03 e combater o preconceito e a discriminação no cotidiano escolar. O projeto teve grande repercussão e atraiu o interesse de educadores e alunos para a temática. O clímax dessa ação

²⁰ Projeto A Alma não tem cor: projeto desenvolvido na EEM Liceu de Acaraú pelos professores da área de ciências humanas, coordenado diretamente pelos Prof.s Socorro Brandão e João Roberto, com o objetivo principal de reconhecer e valorizar as especificidades culturais dos diversos grupos afro-brasileiros, ressaltando especificamente os grupos locais e abordando aspectos diversos como as manifestações artísticas e religiosas, propondo ampla discussão sobre a discriminação social e racial em contexto local e nacional. O projeto tinha sua culminância sempre no 2º semestre do ano (2007, 2008), especificamente no dia da consciência negra.

foi o Dia da Consciência Negra, o primeiro a ser comemorado pelas escolas estaduais no município de Acaraú, segundo os registros de gestão da Crede 3.

Vejamos imagem do projeto:



Fonte: foto arquivo da Crede 3, culminância do Projeto A Alma não tem Cor em 20/11/07.

Em 2008, um projeto interdisciplinar coordenado pelos Professores Socorro Brandão, Carol Ribeiro e Ramon Germano, professores de História, Artes e Matemática respectivamente, da EEM Liceu de Acaraú foi apresentado na sua Feira de Ciências contemplando a temática da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O Projeto Brasil Africano teve como objetivo principal ampliar os conhecimentos sobre a relação África-Brasil a partir do reconhecimento das belezas do continente africano contrastando com imagens negativas que contribuem para que os afrodescendentes não sintam orgulho de sua origem.

Essa ação mobilizou alunos das 1ª séries do Ensino Médio da escola e professores das disciplinas de História, Arte e Matemática. A exposição em stands contou com ampla caracterização da África em toda a história do desenvolvimento humano, visto que o tema da Feira era “O homem na máquina do tempo”. Mais uma vez a EEM Liceu de Acaraú protagonizou debates sobre a temática, culminando as ações no Dia Nacional da Consciência Negra.

Segue imagem da realização do projeto:



Fonte: foto arquivo da Crede 3, culminância do Projeto Brasil Africano na EEM Liceu de Acaraú, em 2008.

Seguindo mais um ano de continuidade nas ações da escola, em 2009, a culminância do Projeto “De corpo e alma: iguais na diferença” marcou as comemorações do dia 20 de novembro, com apresentações artísticas e debates sobre preconceito, discriminação e valorização da imagem dos alunos afrodescendentes. O desfile Moda Mix Beleza Negra, idealizado e realizado pelo Grêmio Estudantil contribuiu para resgatar uma imagem positiva de alunos negros, bem como da moda com temáticas africanas.

Outra instituição da sede do município de Acaraú que desenvolveu ações relacionadas à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi a então Escola Estadual de Educação Profissional Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, iniciando seus trabalhos no ano letivo de 2009, com o ensejo de promover o ensino afro-indígena em seu currículo. Para viabilização dessa vontade, na época, a professora de História Socorro Brandão e os demais educandos desenvolveram o Projeto Pérola Negra²¹ com o foco na

²¹ Projeto Pérola Negra: projeto desenvolvido, em 2009, na EEEP Tomaz Pompeu com o objetivo principal de efetivar as Leis n^{os} 10.639/03 e 11645/08 nas escolas da rede estadual e municipal de Acaraú – CE, incentivando atividades educativas e culturais comemorativas ao 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra. A metodologia adotada constou de palestras de sensibilização para alunos, gestores e professores; oficinas para educadores e gremistas; Reuniões de planejamento das ações educativas e culturais; Execução de aulas teóricas e práticas; Estudo e reflexão a partir de textos e imagens relacionadas às temáticas em pauta; Produção de evento cultural: exposição dos trabalhos produzidos – 20 de novembro.

cotidianização da temática em todas as disciplinas do currículo escolar, e não apenas nas datas que lembram a participação negra na história do Brasil, como o 13 de maio ou o dia 20 de novembro.

O projeto foi além da esfera pedagógica, pois a comunidade acionou a Câmara de Vereadores para votar um Projeto de Lei instituindo a “Semana de Estudos Afro-indígena” e o Dia da Consciência negra como data a ser comemorada em todas as escolas estaduais e municipais, com debates, shows artísticos e passeatas. A comunidade fora ouvida: no município de Acaraú, o Dia da Consciência Negra fica respaldado pela Lei municipal nº 1.317/09 que instituiu, ainda, a Semana de Estudos da Consciência Negra. Essa Lei foi criada em 20 de novembro de 2009, em Sessão Itinerante realizada na Escola Estadual de Ensino Profissional Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, como parte das atividades do Projeto Pérola Negra. Particpei desse momento, em 2009, quando tive oportunidade de presenciar várias ações implementadas na escola Tomaz Pompeu, como Coordenadora Regional da Educação das Relações Étnico-Raciais na Crede 3. Além de coordenar esse processo na regional, acompanhei as ações implementadas pelas instituições escolares, a partir do que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará orientou as Coordenadorias em relação à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

O projeto Pérola Negra não terminou no Dia da Consciência Negra, mas continuou seu desenvolvimento durante todo o ano letivo de 2010, em todas as áreas do conhecimento, e é um projeto passível de implementação em qualquer instituição escolar estadual, municipal ou particular realizada as devidas adaptações. Além de atividades com os alunos, essa ação prevê oficinas de elaboração de materiais, aplicáveis em qualquer instituição escolar, como também a capacitação interna de professores e a criação de grupos de dança e teatro com ênfase nas culturas africanas, afro-brasileira e indígena. Ressalta-se ainda, que o projeto participou do Edital Ideias Criativas para o Dia 20 de Novembro, promovido pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2009, sendo finalista na Região Nordeste. O Projeto também foi finalista em 2010, na categoria professor do ensino médio do 5º Prêmio Educar para a Igualdade Racial promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT e foi premiado em âmbito nacional.

A seguir imagem da sessão itinerante da Câmara Municipal de Acaraú na EEEP Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, a qual instituiu a Lei municipal nº 1.177/06:



Fonte: foto relatório de gestão: arquivo da Crede 3, em 20/11/09.

Mas, para se chegar ao reconhecimento de um trabalho a nível municipal, não podemos deixar de mencionar que nesse percurso de implementação da Lei nº 10.639/03, tivemos resistências ao desenvolvimento dessa temática por parte de educadores, alunos e gestores.

Nessa perspectiva, passados 10 anos da instituição dessa Lei municipal observa-se que os trabalhos mais sistematizados de implementação da Lei nº 10.639/03 no município de Acaraú, encontram-se nas escolas estaduais, conforme observamos na análise dos relatórios de gestão da Crede 3. É preciso que a Secretaria Municipal de Educação reveja a importância desse trabalho, visto que, no momento, a partir de informações coletadas na própria SME, não tínhamos nenhum técnico pedagógico nesta instituição que coordenasse as ações de combate ao racismo e preconceito nas escolas. Em relação à Crede 3 a sistematização da Lei é uma ação de continuidade, sendo elaborado anualmente um Plano de Trabalho com ações direcionadas ao respeito à diversidade nas escolas.

O projeto de destaque da regional é A Caravana da Cultura Afro-brasileira, que em 2018 teve sua 8ª edição, contemplando 23 escolas estaduais, nos sete municípios da regional. O projeto é desenvolvido por professores da área de ciências humanas e coordenado pela Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem – CEDEA.

Esse trabalho encontra-se fundamentado no relevante papel social que o professor pode desenvolver dentro do âmbito escolar, sendo responsável por práticas antirracistas e lutando por uma sociedade mais justa. Nas ideias de Gomes (2008), é pertinente destacar:

A nossa meta final como educadoras(es) deve ser a igualdade de direitos sociais a todos os cidadãos e cidadã. Não faz sentido a escola, uma instituição que trabalha com delicados processos da formação humana, entre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição de saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos...(GOMES 2008, p. 150)

Apresentamos nessa seção a trajetória da política racial no município de Acaraú, através das ações implementadas pelas escolas e secretaria regional de educação. Faz-se pertinente a reflexão de que se não forem planejadas e executadas por parte dessas instituições a continuidade dessa política pública, poderemos ter um recuo desse trabalho. Percebemos nessa análise a real necessidade da implementação de políticas públicas que minimizem as desigualdades raciais, bem como é de suma importância o papel do Estado brasileiro, tanto em nível federal, estadual e municipal em não recuar ao que fora construído até aqui. E reforçando o que diz o Artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 01/2004, aos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas responsabilidades e tarefas, cabe a inclusão de soluções para situações de discriminação. O município de Acaraú precisa dar continuidade à trajetória construída até o momento e fortalecer a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na rede municipal de ensino.

4.1.7 Programas e referências norteadoras no trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Essa seção sinaliza para um importante momento do trabalho dessa pesquisa: o que tivemos de programas educacionais e/ou sociais voltados para a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira? Quais documentos norteadores as escolas e universidades tiveram como parâmetro para o desenvolvimento do trabalho com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira? Quando, por ocasião da escrita desta dissertação, realizei uma pesquisa documental sobre os sites, documentos e programas que subsidiaram a implementação da Lei nº 10.639/03. Um primeiro momento de análise ocorreu no dia 27 de

agosto de 2018, ao direcionar-me ao site da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), para observação do seu funcionamento e campos de abrangência.

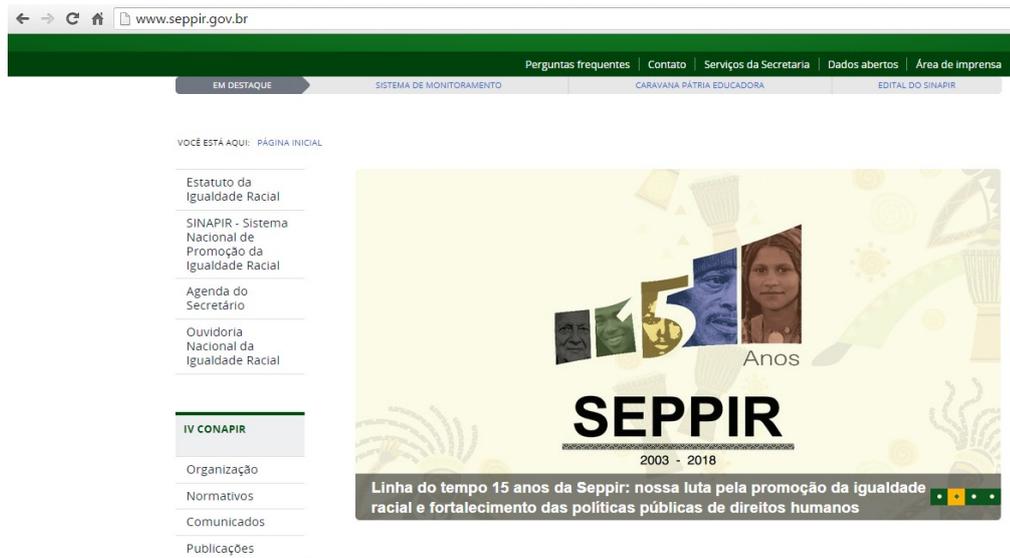
Esta Secretaria teve bastante relevância no trabalho de implementação das ações afirmativas referentes à Educação das Relações Étnico Raciais durante os governos de esquerda, tanto nos mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como da presidente Dilma Rousseff. Atuava também no desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação de jovens e adultos. E trabalhava na perspectiva de apoio aos jovens e adultos, principalmente considerando que a maioria deles são negros, entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola. Dessa forma, a SEPPIR, na proposição de ampliar o acesso e a permanência desta população na escola, desenvolveu políticas públicas nesse sentido.

Na data de 27/08/2018, quando realizei a pesquisa no site, obtive a informação que essa secretaria se encontrava agora dentro do Ministério dos Direitos Humanos, adequação realizada no Governo Temer, através do decreto nº 9.122, de 9 de agosto de 2017, o que nos remete a inferências de que uma Secretaria que fora essencial na implementação de ações afirmativas no combate ao racismo e qualquer tipo de discriminação, ficou naquele período, no desenvolvimento de ações mais pontuais e sem o apoio institucionalizado.

Vejamos abaixo imagem do site da SEPPIR, no ano de 2018:



Acesso em 28/08/18, disponível em www.seppir.gov.br



Acesso em 28/08/18, disponível em www.seppir.gov.br

Na análise do site da SEPPIR em 27 de agosto de 2018, visualizei como última publicação, o documento Brasil sem miséria – Caderno de Resultados População Negra 2011/abril de 2015 que fora postado em 21/05/15. Essa publicação se encontra dentro das ações afirmativas postadas pelo site. Questionamo-nos o porquê da última publicação datar do ano de 2015, época em que nos encontrávamos ainda no governo da Presidenta Dilma, e a partir de então não termos mais publicações recentes? Quais inferências podemos fazer a partir do que observamos como uma descontinuidade dessa política? Esse é um ponto que nos sinalizam a uma descontinuidade das políticas planejadas para implementação da EREER.

O print abaixo, nos revela a última publicação do site, em 2015:



Acesso em 28/08/18, disponível em www.seppir.gov.br

No Governo Temer, especificamente no mês de agosto de 2018, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR teve como Secretário, Juvenal Araújo Júnior, assumindo sua gestão logo no início do mandato do então governo.

Juvenal Araújo já foi secretário nacional de Políticas de Ações Afirmativas, secretário nacional de Políticas para Comunidades Tradicionais, assessor especial e secretário adjunto da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – órgão vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos.

Em sua trajetória profissional, o então Secretário Juvenal Araújo Júnior, foi coordenador do Movimento Atitude Afirmativa, que tem por objetivo fomentar políticas públicas e ações nas áreas de direitos humanos, desenvolvimento social, igualdade racial, turismo, educação e qualificação de mão de obra. Na ocasião, atuou também no apoio, elaboração e execução de projetos, valorização do capital humano nos seus procedimentos de gestão e desenvolvimento sustentável. O mandato do Secretário não teve o impacto que precisaria para continuidade das ações de ERER. Quando no período de monitoramento do site oficial da SEPPIR a agenda do Secretário já nos revelava tal questão, visto que a maior parte de suas ações voltava-se a despachos internos e reuniões burocráticas. Segue abaixo uma imagem da agenda do Secretário, em que não encontramos registros de atividades para o dia 27 de agosto de 2018:

www.seppir.gov.br/sobre-2/agendas-de-autoridades/agenda

Políticas de Promoção da Igualdade Racial
MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

Buscar no portal

Perguntas frequentes | Contato | Serviços da Secretaria | Dados abertos | Área de imprensa

VOCE ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > SOBRE > AGENDAS DE AUTORIDADES > AGENDA DO SECRETÁRIO

Estatuto da Igualdade Racial

SINAPIR - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

Agenda do Secretário

Ouvidoria Nacional da Igualdade Racial

IV CONAPIR

Organização

Normativos

Comunicados

Agenda do Secretário

por portalseppir — publicado 23/06/2015 10h54, última modificação 06/07/2017 16h22

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
JUVENAL ARAÚJO JÚNIOR
Segunda, 27 de Agosto de 2018

Atualmente não existem compromissos agendados.

Imprimir | Reportar erro

AGENDA DA SECRETÁRIA

Agosto 2018						
Se	Te	Qu	Qu	Se	Sa	Do
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

BUSCA DE AGENDA

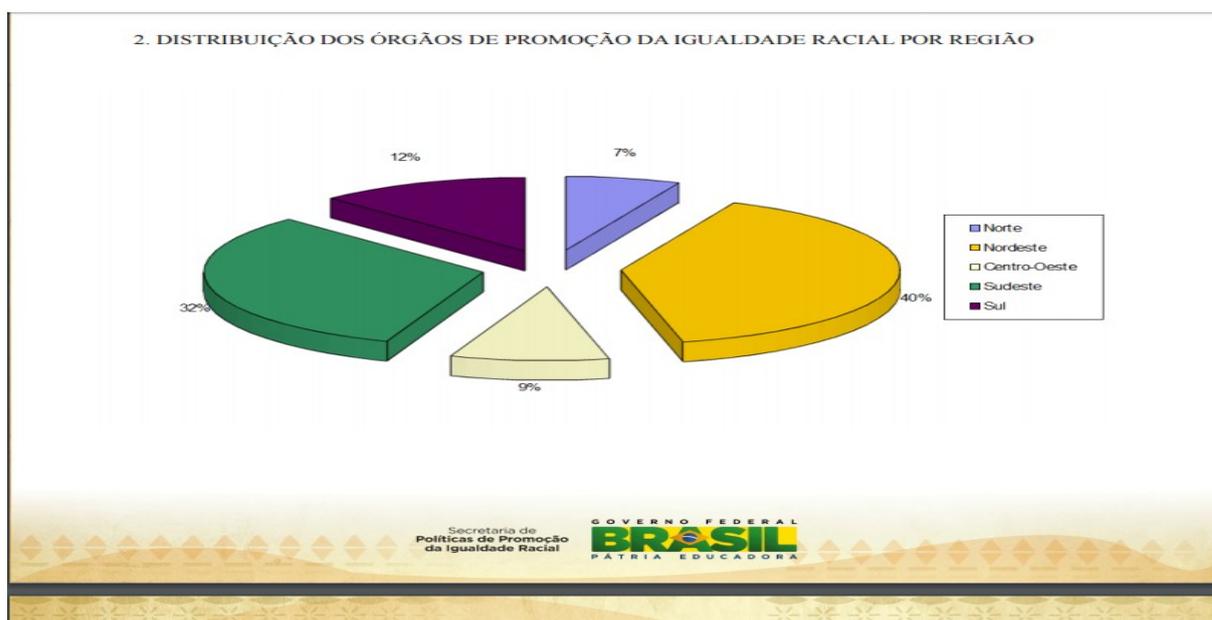
Faça buscas de agenda por palavras-chave

Buscar no Site

Acesso em 28/08/18, disponível em www.seppir.gov.br

Questionam-se quais motivos levaram o esvaziamento de ações dessa Secretaria após o golpe que retirou a Presidenta Dilma Rousseff do cargo? Como reflexões mais diretas, temos a falta de prioridade do governo no desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais. Outro campo a considerar encontrado no site da SEPPIR refere-se ao Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), instituído pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). O SINAPIR foi regulamentado pelo Decreto nº 8.136/2013, assinado pela presidenta Dilma Rousseff na abertura da III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (III CONAPIR), que ocorreu de 5 a 7 de novembro de 2013, e pela Portaria SEPPIR nº 8, de 11 de fevereiro de 2014.

O SINAPIR representa uma forma de organização e articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços para superar as desigualdades raciais no Brasil, com o propósito de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de direitos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância. Em sua última atualização, ano de 2015, foram cadastrados órgãos estaduais e municipais, os quais teriam como objetivo o desenvolvimento de políticas de igualdade racial. O perfil do Brasil, nessa época, encontrava-se com o seguinte registro conforme a imagem abaixo:



Fonte: disponível em www.seppir.gov.br/arquivos/sinapir7.pdf, acesso em 27/08/18.

A última atualização desse sistema ocorreu em maio de 2015, e como visualizamos na imagem acima, o Nordeste tem o maior percentual de cadastro. Destacamos assim, representando o Governo do Estado do Ceará, como política de promoção da Igualdade Racial, o cadastrado da Coordenadoria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial, do Gabinete do Governador – CEPPIR/Gabinete Governador, único órgão estadual citado no sistema. Até a data de outubro de 2018, quando estava realizando a pesquisa documental para essa dissertação, ainda existiam informações da última atualização do SINAPIR no site da SEPPIR. Voltando a pesquisar o site, em 2019, com o intuito de mencionar outros órgãos do Estado do Ceará cadastrados no sistema em 2015, não temos mais esse registro. Outro dado importante é que as informações do SINAPIR encontram-se atualmente dentro do site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. E ao pesquisarmos essa última atualização de 2015, encontramos:



Desculpe, mas esta página não existe...

Pedimos desculpas pelo inconveniente, mas a página que você estava tentando acessar não existe neste endereço. Você pode usar os links abaixo para encontrar o que está procurando.

Se você está certo que o endereço informado está correto mas está encontrando um erro, por favor contate a [Administração do Site](#).

Obrigado.

Fonte: disponível em <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/igualdade-racial/sinapir/>, acesso em 11/07/19.

Encontrei ainda, na data de 11/07/19, no site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos o edital do SINAPIR 2019 disponibilizando R\$ 2,5 milhões divididos: apoio a políticas públicas de ação afirmativa – R\$ 1,4 milhão e o fortalecimento dos órgãos e conselhos de promoção da igualdade racial – R\$ 1,1 milhão. Edital esse, pouco expressivo para o tamanho da responsabilidade do governo brasileiro em implementar ações

afirmativas que impactem diretamente no trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Em relação ao único órgão Estadual do Ceará cadastrado no SINAPIR em 2015, a CEPPIR, fazia parte, até 2018, da estrutura do Gabinete do Governador do Estado do Ceará e atuava na coordenação de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial, visando assegurar direitos da População Negra e dos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Indígenas, Ciganos, Povos de Terreiro) afetados por discriminação étnico-racial e demais formas de intolerância, de modo articulado com os diversos setores das administrações públicas estadual.

Ao pesquisar as atribuições dessa Coordenadoria encontram-se: assessorar a direção e gerência superior do Gabinete do Governador²² em assuntos relacionados às políticas para a promoção da igualdade racial; atuar como gestor do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – FIPIR; coordenar a formulação e implementação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial no Estado do Ceará; articular as ações governamentais e medidas relativas à promoção da igualdade racial no Estado do Ceará; monitorar a implementação das políticas e apoiar projetos voltados para a promoção da igualdade racial no Estado do Ceará; coordenar e administrar o processo de gestão de informações e manutenção dos sistemas de informação relacionados com as políticas voltadas para a promoção da igualdade racial; participar, subsidiar e acompanhar prestações de contas de contratos e convênios relativos às políticas voltadas para a promoção da igualdade racial; entre outras ações.

Sobre os projetos e ações em andamento nessa coordenadoria, na data de 28 de agosto de 2018, visualizamos nos documentos de gestão os seguintes registros: ações de fortalecimento institucional de órgãos e conselhos de promoção da igualdade racial, tanto em âmbito estadual quanto municipal; capacitações e articulação com movimentos sociais para fortalecer a implementação de políticas públicas e o enfrentamento ao racismo e a discriminação racial; reuniões institucionais com secretários e gestores estaduais e municipais visando fomentar políticas públicas de promoção da igualdade racial de forma transversal; criação e implementação do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial – COEPIR; reelaboração e implementação do Plano de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade

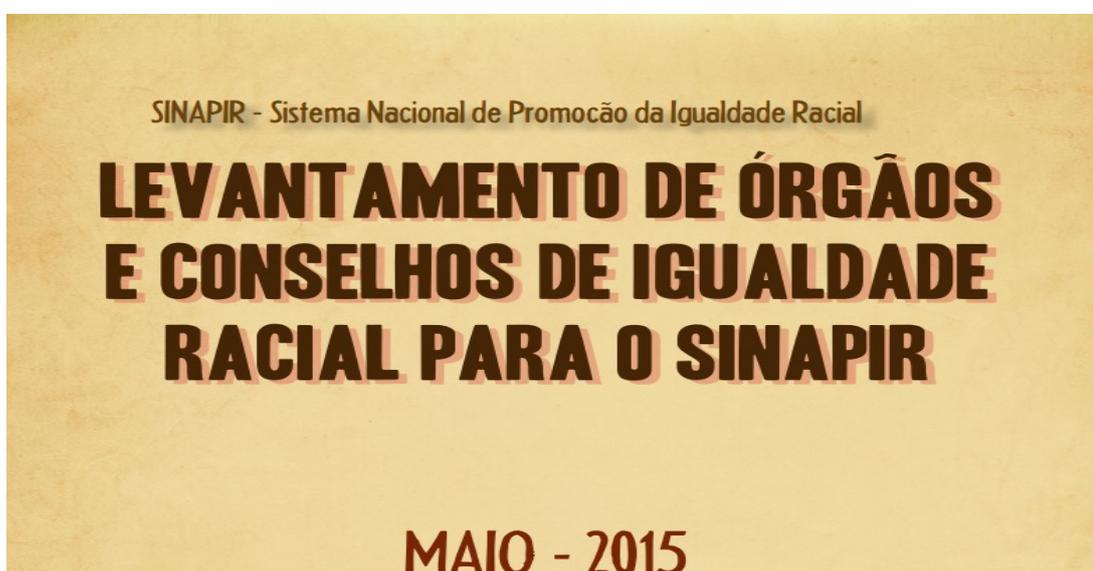
²² Esclarecendo que na reforma administrativa do 2º mandato de Camilo Santana (2019-2022) a CEPPIR está localizada na SPS (Secretaria de Proteção Social, Justiça, Mulher e Direitos Humanos), pois fora extinto o Gabinete do Governador.

Racial – PEPPIR; coordenação do Grupo de Trabalho Quilombola do Ceará – Reuniões bimestrais com lideranças das comunidades quilombolas e representantes da administração pública municipal e estadual das diferentes políticas públicas; e acompanhamento e apoio ao Fórum Permanente Educação e Diversidade Étnico-racial do Ceará.

Essa Coordenadoria foi conduzida (2015-2018) pela Prof.^a Maria Zelma de Araújo Madeira²³, professora do curso de graduação de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará-CE, desde 1997, e do curso de mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da UECE, desde 2012.

Em relação aos órgãos municipais do Estado do Ceará cadastrados como entidades que desenvolvem políticas de Igualdade Racial tínhamos nas informações do SINAPIR de 2015 (última atualização) os municípios de Bela Cruz, Fortaleza, Horizonte e Maracanaú e no cadastro de conselho municipal voltado para a promoção da Igualdade Racial (COMPIR) o município de Miraíma. Com a mudança das novas gestões municipais, há de se questionar sobre a continuidade dessas ações afirmativas nesses órgãos cadastrados.

Vejamos a seguir a imagem da capa do documento oficial do SINAPIR:



Fonte: disponível em www.seppir.gov.br/arquivos/sinapir7.pdf, acesso em 27/08/18.

²³ Prof.^a Zelma Madeira é vice-coordenadora do NUA Afro - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afro-brasilidade, Gênero e Família da UECE, desde 2010, e Líder do Grupo de Pesquisa Relações Étnico-Raciais, Cultura e Sociedade da UECE, desde 2010. Coordenou o Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Ceará, entre 2009/2011. Integrou a Comissão Técnica de elaboração da Proposta ENEM, SISU e COTAS da UECE, no período de 2013/2014. Elaborou o Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial ("Igualdade é pra Valer"), do município de Fortaleza, apresentado pela COPPIR – Coordenadoria de Política de Promoção da Igualdade Racial do Município de Fortaleza (2011). A mesma foi reconduzida ao cargo de Coordenadora da CEPPIR Estadual.

Ao continuar o trabalho de pesquisa comprovei que na área da Educação as ações afirmativas voltadas à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foram principalmente fundamentadas nos governos de esquerda. A principal ação afirmativa refere-se à Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, que estabeleceu cotas para negros nos processos seletivos de universidades e institutos federais. Apesar de não ser o objeto de estudo dessa pesquisa, a política de cotas impactou consideravelmente no avanço da EREER. Na imagem do quadro que segue é possível visualizarmos os números que demonstraram o impacto da política de cotas nas universidades, vejamos:

Ano	Universidades Federais		Institutos Federais	
	Total	Cotas	Total	Cotas
2013	221.650	70.849	44.507	20.448
2014	243.383	98.121	52.414	24.222
Total	465.033	168.970	96.921	44.670

Fonte: Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC). Novembro de 2014.

Para ingresso nas universidades, outra informação relevante entre o período de 2013 a 2015, volta-se à questão de que a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros(os) em instituições de ensino superior em todo o país. Segundo dados do Ministério da Educação, em 1997 o percentual de jovens negros(os), entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardas(os), 2,2%. Em 2013 esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente.

De acordo, ainda com o Ministério da Educação, a meta era atingir esse percentual de 50% gradualmente, chegando à metade das vagas reservadas até o final de 2016. Entretanto, números divulgados pelo MEC mostram que os objetivos foram atingidos antes do previsto. Em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. A quantidade de jovens negros que ingressam no ensino superior também

creceu em proporção semelhante: em 2013 foram 50.937 preenchidas por negras(os) e em 2014, 60.731. Citam-se outras ações e programas de ação afirmativa na área da educação, desenvolvidos pela SEPPIR, com grande ênfase nas ações durante o Governo do PT, os quais fazem parte também do acompanhamento à implementação da Lei nº 10.639/03:

Primeiramente, o Programa Bolsa Permanência: Instituído pelo MEC como suporte à implementação da Lei de Cotas (nº 12.711/2012), o Programa destinou auxílio financeiro ao estudante cotista, visando assegurar sua permanência no curso de graduação. Até novembro de 2014, foram distribuídas 12.450 bolsas, em um investimento total de R\$ 70,63 milhões;

A seguir, o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento: o Programa foi criado em 2013 e contemplava estudantes negros, indígenas, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, beneficiários de programas de ações afirmativas como a Lei de Cotas, Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Visava oferecer experiências educacionais internacionais, nas áreas de ciência, tecnologia e inovação, formação de professores, combate ao racismo e promoção da igualdade racial. Em 2015 o programa iria financiar 50 Projetos Conjuntos de Pesquisa entre Instituições Brasileiras e Estrangeiras, nas modalidades de graduação e de doutorado sanduíche. Abaixo, imagem do programa Abdias Nascimento:



Além dos dois programas mencionados acima, temos ainda os seguintes, que foram desenvolvidos durante os governos do Partido dos Trabalhadores:

O Programa Universidade para Todos (ProUni): criado pelo Ministério da Educação em 2005, oferece bolsas para estudantes de graduação que ingressarem em instituições de ensino superior particulares. Até 2014, o ProUni distribuiu mais de 2,2 milhões de bolsas integrais e parciais, sendo cerca de 50% destinadas a estudantes negras(os). De 2009 a 2014 foram beneficiados 3.800 bolsistas, de 346 instituições públicas de ensino superior, num total de R\$ 18,24 milhões. A seguir imagem do slogan do programa:



Fonte: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/educacao>, acesso em 27/08/18.

Como quarto exemplo, temos o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF): convênio com o CNPq para concessão de 800 (oitocentas) bolsas anuais de iniciação científica (sendo 700 do CNPq e 100 da SEPPIR), para estudantes de graduação que pertençam ao público alvo de ações afirmativas de ingresso na universidade, prioritariamente da população negra. Como resultados em 2011, temos que foram disponibilizadas 800 (oitocentas) bolsas para o período entre agosto de 2011 e julho de 2012, para um total de 74 (setenta e quatro) Instituições de Ensino Superior, das quais são 12 (doze) Institutos Federais e 62 (sessenta e duas) Universidades. Os resultados Globais da Ação no período entre 2009 e 2011 (até julho), cerca de 1.400 (mil e quatrocentos) estudantes de graduação beneficiários de ações afirmativas foram envolvidos em atividades de pesquisas científicas, tecnológicas e artístico culturais. Como parceiros, o Ministério da Ciência e

Tecnologia – MCT/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Vejamos a imagem do Programa:



Fonte: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/educacao>, acesso em 27/08/18.

Registra-se ainda, desse período, o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, o quinto programa do MEC destinado a potencializar e ampliar os patamares da qualidade das ações de extensão das universidades como um de seus tripés fundantes – ensino, pesquisa e extensão. A SEPPIR participou, a partir de 2011, quando ocorreu a seleção das 23 (vinte e três) propostas que começaram a ser executadas a partir de janeiro de 2012, totalizando um montante orçamentário previsto em 2,2 milhões de reais. O resultado em 2011, incorporada à perspectiva racial, através da inclusão de uma linha temática sobre Igualdade Racial no edital lançado pelo MEC; e como parceiro, o MEC.

Outro Programa foi o Selo Educação para a Igualdade Racial, o sexto a explanarmos, que trata da ação de reconhecimento de boas práticas de escolas e secretarias de educação na implementação da Lei 10.639/03. A primeira edição foi realizada em 2011 e teve como resultado em 2011, 16 (dezesesseis) experiências premiadas, de diferentes Estados do Brasil. Como parceiros do programa, citamos: SECADI/MEC, UNESCO, UNICEF, UNDIME, CONSED, IFBA. Vejamos a logo do programa:



Fonte: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/educacao>, acesso em 27/08/18.

Como sétimo projeto, destacou-se também nesse período, o Projeto A Cor da Cultura que explorou a produção e disseminação de material, em consonância com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, valorizando a escola pública como referência na construção de identidades coletivas e individuais positivas. Em 2011, além das ações de monitoramento e tutoria nos polos onde fora desenvolvido o projeto (a saber, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná), a última fase contemplou a implantação na Bahia, Paraíba, em Alagoas e no Distrito Federal, utilizando a metodologia de multiplicação. Assim, as metas para 2010-2011 foram de formação direta de 3.000 multiplicadores, que replicam a metodologia do projeto para, pelo menos, 15.000 professores, envolvendo de 90.000 a 540.000 alunos, obtendo como resultados, em 2011:

- a) realizadas atividades de monitoramento e tutoria nos polos onde o Projeto já está implantado;
- b) implantação do Projeto nos estados da Bahia, Paraíba, em Alagoas e no Distrito Federal;
- c) formação de 3.000 professores multiplicadores, com potencial para multiplicação da formação para mais 15.000 professores. Como parceiros estão a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, a Fundação Cultural Palmares, CIDAN, Petrobrás, SECADI/MEC.

Segue a logo do programa:



Fonte: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/educacao>, acesso em 27/08/18.

Ainda há como registro o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oitavo programa a citar, que originalmente foi iniciado como uma ação de formação na temática de gênero e feminismo para o corpo docente da rede pública de educação, desdobrou-se num curso de formação de professoras(es) nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual. Foi realizado um projeto piloto de um curso de ensino à distância para a formação de professores da rede de ensino médio, que foi aplicado nas cinco regiões do país, contemplando ao todo seis municípios, com um total de 1.000 (mil) vagas ofertadas. Ao final, a taxa de evasão verificada ficou abaixo de 19%, o que é considerado um baixo índice de desistência para cursos deste tipo.

No ano de 2008 foram firmados convênios com 20 (vinte) universidades para ensino à distância. Capacitados mais de 13 mil professoras e professores. Em 2009 houve a adesão de mais 11 (onze) universidades, o que elevou para 31 (trinta e uma) universidades ofertantes, distribuídas por diversos estados brasileiros. Nesse período foram atendidos cerca de 15 mil professores. Como resultados em 2011, temos o curso incluído na rede da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério de Educação (MEC), tendo como parceiros as Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação à Distância (SED) do Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e o British Council.

Por último, o Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). O nono programa da nossa extensa lista de abordagem, foi criado a partir da experiência do GDE, teve como objetivo instrumentalizar as(os) participantes para

intervenção nos processos de concepção, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos programas e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersectorialidade de gênero e raça nas políticas públicas. Foi dirigido à servidoras(es) dos três níveis da Administração Pública, preferencialmente, gestoras(es) das áreas de educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento, integrantes dos Conselhos de Direitos da Mulher, do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial, dos Conselhos de Educação, dirigentes de organismos não governamentais ligados à temática de gênero e da igualdade étnico-racial. Os resultados em 2011 é que foram formados 2.650 (dois mil seiscentos e cinquenta) cursistas, em sua maioria gestores públicos e como parceiros, desse programa: MEC/SECAD, SPM, ONU Mulheres, IPEA, CLAM/UERJ e mais 7 (sete) Universidades Federais.

Esses dados permaneciam registrados no site da SEPPIR com as atualizações datadas por Carmen Cira Lustosa da Costa - publicado em 16/06/2015, e com última modificação em 14/08/2017. Percebeu-se, dessa forma, a manutenção dos Programas e Projetos implementados nos Governos do PT, até a presente data agosto/2018, porém, é visível a descontinuidade das ações afirmativas previstas. Ou seja, há manutenção de ações institucionalizadas nos sites e programas, mas sem atualizações desses e do que estava previsto para continuidade da implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Para quem continuar com essa pesquisa, já visualizamos modificações expressivas no governo atual em relação a não continuidade dos programas, de fato, a maioria deles foram extintos juntamente com a SEPPIR.

Assim, a continuidade de muitas ações de implementação de políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais ocorreu com o fortalecimento da então Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), durante os governos do PT. Na seção a seguir, analisarei a contribuição dessa Secretaria.

4.1.8 A Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Outro ponto relevante no trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira voltou-se as ações da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), funcionando suas propostas dentro do

portal do MEC. Até o Governo da Presidenta Dilma Rousseff essa Secretaria desenvolvia um trabalho transversal às demais unidades do Ministério da Educação, promovendo a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação. Abaixo, a imagem do portal do Ministério da Educação - MEC, contemplando a SECADI:



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem>, acesso em 28/08/2018.

No contexto de promoção da equidade, valorização da diversidade e inclusão, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) desenvolveu ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em Lei: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação em direitos humanos.

Essas diretrizes integravam todos os níveis e modalidades de ensino e regulamentavam direitos educacionais de povos, comunidades e grupos populacionais a uma educação escolar contextualizada às suas respectivas realidades socioculturais, ambientais e políticas.

Na realização da pesquisa documental, durante os meses de agosto a outubro de 2018, a SECADI se encontrava dentro do Ministério da Educação, não tendo um Secretário específico para o desenvolvimento das ações e sim um cargo de chefe de gabinete assumido por Adriano Almeida Dani. Especificamente na data 28 de agosto de 2018, a agenda do chefe de gabinete contemplava apenas despachos internos, conforme imagem abaixo:

Secretaria de Educação Continuada, Alfa ▾		« Terça-feira, 28 de agosto de 2018 »	
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI)			
<p>SECRETÁRIO SUBSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - ADRIANO ALMEIDA DANI</p> <p>TERÇA-FEIRA, 28 DE AGOSTO DE 2018</p> <p>● Dia Inteiro Despachos internos</p> <p style="text-align: right;">MAIS DETALHES</p>	<p>DIRETORA DE POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA</p> <p>TERÇA-FEIRA, 28 DE AGOSTO DE 2018</p> <p style="text-align: center;">Atualmente não existem compromissos agendados.</p> <p style="text-align: right;">MAIS DETALHES</p>		

Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/agendadirigentes/?view=autoridadesdetalhamento&filter_categoria=468&data=&Itemid=1336, acesso em 28/08/2018.

A continuidade da pesquisa documental na página da SECADI, dentro do Portal do MEC, me revelou como últimas publicações relacionadas ao trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: Coleção História Geral da África e Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, 2005.

Todas essas publicações realizadas no ano de 2005. Vejamos uma imagem do registro abaixo:

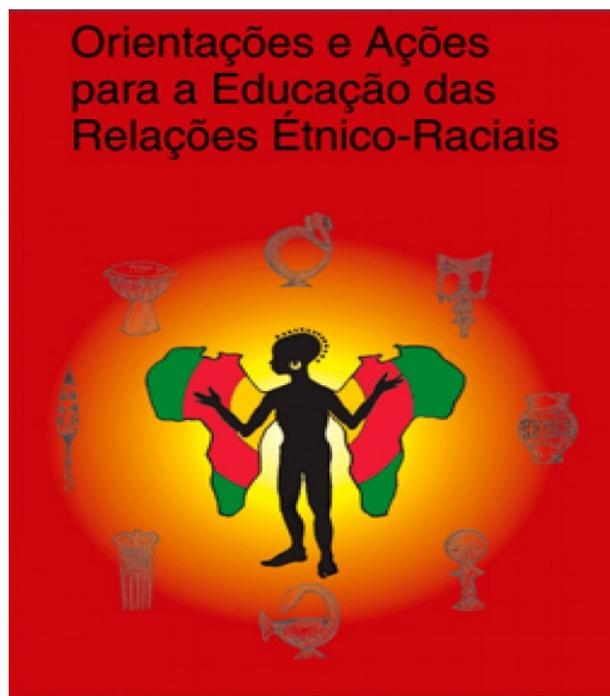
portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872

- [Manual Internacional de Musicografia Braille](#)
- [Ensino de Língua Portuguesa para Surdos - Caminhos para a prática pedagógica](#)
- [Ideias para ensinar português para alunos surdos](#)
- [O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa](#)
- [A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação](#)
- [Portal de Ajudas Técnicas](#)
- [Coleção História Geral da África](#)
- [Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea](#)
- [Volume 02: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03](#)
- [Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos](#)
- [volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas](#)
- [volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas](#)
- [volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias](#)
- [volume 07: Educação como Exercício de Diversidade](#)
- [volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias](#)
- [volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola](#)
- [volume 10: O Negro e a Educação](#)

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872, acesso em 28/08/2018.

E como documento norteador para implementação da Lei nº 10.639/03, fora publicado em 2006, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (conforme imagem a seguir), material publicado pelo Ministério da Educação através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Esse documento propõe novas diretrizes para o campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Dessa forma, foram planejadas ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na sociedade.

Porém, para que haja mudanças no processo educativo das escolas brasileiras, no sentido de valorização da educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário uma mudança de postura dos educadores e da sociedade em geral. Nesse cenário, a leitura e discussão desse documento tornam-se indispensáveis para os professores das diferentes esferas educacionais, com o objetivo maior de implementar ações propostas, orientando e promovendo a formação de professores e professoras no cumprimento das Diretrizes. A seguir, imagem da capa do documento:



Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf, acesso em 28/08/18.

Como referência norteadora mais recente ao trabalho de implementação das relações Étnico-Raciais registra-se a publicação da 2ª edição do Plano Nacional²⁴, em 2013, (ver imagem abaixo). Dentro dos objetivos primordiais do presente plano temos: desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professoras(es), com o ensejo de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país; promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade; criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

²⁴ O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003 é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolveu, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto.

A 2ª edição do Plano foi lançada com o objetivo de ser uma proposta estruturante para a implementação da temática e como ações centrais do Governo Federal foram planejadas, entre outras, a inclusão das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos programas de formação de funcionários, gestoras(es) e outros; inclusão, como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Artigo 1º, § 1º da Resolução CNE/ CP nº 01/2004; promoção, de forma colaborativa, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos a formação de professores(as) e produção de material didático para atendimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, entre outras ações.

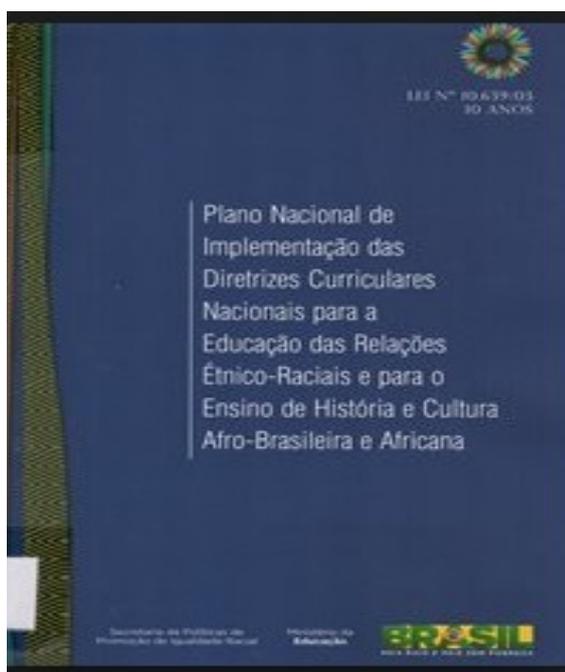
Partindo agora para uma análise do Plano Plurianual²⁵, o Governo Federal na Gestão (2016-2019), registra-se a interrupção desse plano por conta da mudança de governo de Dilma para Temer, apresentando dentro do eixo estratégico, educação de qualidade como caminho para a cidadania e o desenvolvimento social e econômico, diretrizes estratégicas referentes à promoção da igualdade de gênero e étnico-racial e superação do racismo, respeitando a diversidade das relações humanas. Nesse plano, foram inseridos na dimensão tática, programas temáticos sociais e sobre segurança pública, com o ensejo da promoção da igualdade racial e superação do racismo.

Observa-se, assim, que através do PPA Federal foram contempladas diretrizes estratégicas voltadas ao que direcionou o trabalho do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER. Vejamos quais ações competem ao Governo Federal: incluir as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 nos programas de formação de funcionários, gestoras(es) e outros; incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER e História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004 e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos

²⁵ É um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal, destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 (quatro) anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas. O PPA define as políticas públicas do Governo Federal para construir um Brasil melhor, com base nos compromissos firmados na eleição.

referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História da Cultura Afro-brasileira e Africana nas obras a serem avaliadas; incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, entre outras.

Grande parte da pesquisa documental que embasou essa dissertação teve como uma das referências norteadores o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (imagem abaixo). Documento esse que respalda o trabalho que deve ser desenvolvido nos âmbitos federal, estadual e municipal, bem como ser objeto de estudo em todas as instâncias educacionais interessadas na aplicabilidade do que fora planejado nessa segunda edição de 2015. Segue para conhecimento imagem da capa do Plano citado:



Fonte: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf, acesso em 28/08/18.

Esse plano é bem enfático quando registra as atribuições dos sistemas de ensino estadual e municipal a questão orçamentária, esta específica ao trabalho com a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, vejamos:

Instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano. (Plano Nacional. MEC, Secadi, 2013)

Dessa forma, para fundamentação dessa pesquisa fez-se necessária à análise de orçamentos destinados a instituições de ensino, para que se cumprisse um dos eixos do Plano Nacional: a questão orçamentária. Vejamos na seção que segue o exemplo de uma Coordenadoria Regional de Educação - Crede 3/Acaraú, em relação à aplicabilidade de recursos que eram planejados e executados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a educação das relações étnico-raciais.

4.1.9 A questão orçamentária para o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à ERER: como exemplo, recursos destinados as ações pedagógicas da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3/Acaraú-CE

Esta seção nos revela a dotação orçamentária que era destinada para as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, Credes, para implementação da política de ERER. Com a continuidade dessa pesquisa, detive-me também à análise no período de agosto de 2018, ao Site da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, especificamente no campo de sistemas e no item prestações de conta por credor. O objetivo maior dessa ação se refere à comprovação dos investimentos destinados ao trabalho com a temática em pauta, especialmente na formação dos professores, conforme ação do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dessa forma, selecionei o recorte temporal a partir do ano de 2008, período em que a Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CEDEA, planejava ações pedagógicas de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira a partir das orientações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e dos recursos planejados para tal finalidade. Vejamos os valores destinados, através da pesquisa realizada no site da Secretaria de educação:

VR. DESPESA REF. TRANSF. DE RECURSO P/ SUPRIR AS NECESSIDADES DAS CREDE. PROJETO DE APOIO DO DESENVOLVIMENTO DAS ACOES PEDAGOGICAS DA CREDE 03 - ACARAU- REFERENTE A DEZEMBRO / 2008 - - PF: 2202242008 - PARC: 050 - PRESTACAO DE CONTAS NO PRA	20.973	23/12/08	4.872	23.811	27/12/08	4.872	Aprovada
--	--------	----------	-------	--------	----------	-------	----------

Fonte: <http://prestacao.SEDUC.ce.gov.br/prestacao/main.htm?credor=101761&cgc=&sit=0>, acesso em 04/09/18.

Referente ao ano de 2010 a Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CEDEA recebeu dotação orçamentária destinada às ações pedagógicas de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, com número próprio do recurso 9.386 e com valor de R\$ 19.000,00 reais para realização do Seminário Cultura Afro-brasileiro, conforme imagem do sistema:

VR. DESPESA REF. REPASSE DE RECURSO FINANCEIRO PARA REALIZACAO SERVICO(TREINAMENTO) SEMINARIO: CULTURA AFRO BRASILEIRA E DIVERSIDADE NAS CREDE PARA OS PARTICIPANTES DE ACORDO COM PLANILHA ANEXA, CONFORME C.I 1110/2010- CDESC/SEDUC, EM FAVOR D	9.386	14/09/10	1.250	19.000	20/09/10	1.250
--	-------	----------	-------	--------	----------	-------

Fonte: <http://prestacao.SEDUC.ce.gov.br/prestacao/main.htm?credor=101761&cgc=&sit=0>, acesso em 04/09/18.

Observa-se no que fora apresentado acima, que os recursos financeiros investidos na implementação de ações pedagógicas relacionadas à cultura afro-brasileira, teve relevante apoio institucional nesse período compreendido, principalmente, na segunda gestão do então Presidente Lula. Pode-se analisar pelo exemplo citado nessa pesquisa, um órgão relacionado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a CREDE 3, recebeu recursos específicos para tal ação. Além da dotação orçamentária, o setor pedagógico da SEDUC orientou as CREDEs como desenvolver tais ações, priorizando a formação dos professores.

Seguindo os investimentos na ação de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira a Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CEDEA continuou a receber recursos para o trabalho com formação de professores, aqui se registra o ano de 2014. Assim, segundo informações do Orientador da Célula pedagógica da CREDE 3, fora planejado com esse recurso encontro com professores e

aula de campo para Redenção Museu Negro Liberto. Vejamos imagem do sistema com o valor destinado:

SERVIÇO DE APOIO AO ENSINO PARA A REALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM FAVOR DA CREDE 2200012702014I. PRESTAÇÃO DE CONTAS ATE 60 DIAS APOS RECEBIMENTO DO RECURSO	9.959	08/05/14	13.200	16.598	13/05/14	13.200
--	-------	----------	--------	--------	----------	--------

Fonte: <http://prestacao.SEDUC.ce.gov.br/prestacao/main.htm?credor=101761&cgc=&sit=0>, acesso em 04/09/18.

Por um tempo, a CREDE de Acaraú, teve esse apoio financeiro como mencionamos acima. E depois, o que houve com esse plano orçamentário? O motivo da descontinuidade do cumprimento das ações financeiras projetadas no Plano Nacional? São reflexões que levam ao indício de um rompimento das práticas de políticas afirmativas, as quais respaldavam o fortalecimento do trabalho com a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Essa descontinuidade pôde ser percebida a nível federal, impactando diretamente nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Ações do Plano Nacional de EREER deixaram de ser cumpridas a citar: a dotação orçamentária para formação de professores e compra de material didático; a não indicação de um técnico nas Secretarias Municipais de Educação para continuidade das ações voltadas a Lei nº 10.639/03 e o próprio planejamento pedagógico das Secretarias Estaduais de Educação na continuidade dos projetos e programas.

Como comprovação desses investimentos voltados ao trabalho com a formação de professores dentro da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, visualiza-se abaixo, através de imagens, algumas atividades dessa coordenadoria a partir do recurso destinado para tal fim. Ações essas que estão registradas nos documentos de gestão da Crede 3, as quais foram analisadas durante a realização dessa pesquisa. Ressalta-se que o ponto formação de professores é um dos eixos estratégicos do Plano Nacional. Vejamos:



Fonte: relatório de gestão da Crede 3 (2012) – Palestra do Prof. Cecil Policarpo Cabral para os professores da rede estadual, em Acaraú.

Por ocasião da Feira Regional de Ciências e Cultura em 2012, a 3ª Coordenadoria Regional de Educação - Crede3, realizou a ação pedagógica voltada à formação de professores das diversas áreas do conhecimento. Em um dos momentos da feira regional, os professores presentes foram convidados a participar da Palestra do Prof. Cecil Policarpo Cabral, africano da Guiné-Bissau, residente em Fortaleza naquele período, e estudante da Universidade Federal do Ceará. Na ocasião, o palestrante esclareceu dúvidas sobre o contexto de formação histórica da África, sempre comparando com a realidade do Brasil. Além disso, em um momento da formação o palestrante mencionou sobre sua história de vida, nessa pauta do encontro segundo registrado no relatório de gestão da Crede 3 (2012), foi relevante para os educadores conhecer a sua realidade. Além de quebrar certos estereótipos relacionados à população negra, também puderam conhecer um pouco mais sobre costumes e tradições dos povos africanos.

O momento formativo fora acompanhado pela equipe técnica da Crede 3 sendo aplicados recursos financeiros destinados para formação de professores. A dotação

orçamentária contemplou o pagamento do palestrante, a reprodução de material didático e a logística de alimentação e deslocamento dos professores. Essas ações se encontram previstas no Plano Nacional e é um dos eixos estratégicos mais desafiantes na implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Outro momento formativo planejado pela 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 3 ocorreu no ano de 2015, dentro do planejamento orçamentário enviado a esta instituição pela Secretaria do Estado do Ceará. Vejamos imagem abaixo:



Fonte: relatório de gestão da Crede 3 (2015) – Formação sobre a Cultura Afro-brasileira e Indígena para professores da área de Ciências Humanas da rede estadual, em Acaraú.

Essa ação teve como público-alvo professores da área de ciências humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) em uma parceria da Crede 3 e da EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa vencedora do edital “Gestão para Equidade – Juventude Negra”. A formação foi conduzida pela Prof.^a Maria Socorro Brandão Everton acompanhada pela equipe pedagógica da Célula Regional de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem – CEDEA/CREDE 3. O momento teve, segundo o relatório de gestão da Crede 3 (2015), o objetivo principal de fortalecer o trabalho de implementação da Lei do ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira nas escolas estaduais da regional, dessa vez aprimorando a formação continuada dos educadores da área de ciências humanas.

Na seção que segue, abordarei a perspectiva do trabalho com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no que se refere ao texto das orientações curriculares para o ensino médio e a base nacional comum.

4.1.10 Orientações Curriculares para o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular e a perspectiva de trabalho com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Nessa seção veremos o que nos revela as Orientações Curriculares para o Ensino Médio dentro da área de Ciências Humanas voltando-se às finalidades atribuídas ao ensino médio, amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e a relação com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Vejamos o que são questões fundamentais atribuídas aos educandos: o aprimoramento do aluno, como ser humano; sua formação ética; desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico; sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Nesse ensejo, a política curricular deve ser compreendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento de práticas arraigadas. Nesse ponto, romper com perspectivas históricas de desvalorização da história e cultura afro-brasileira é um dos grandes motes do desenvolvimento de práticas curriculares de valorização consubstanciadas em um currículo que compreenda e situe o aluno negro não no lugar de dominação, mas participe do processo de formação desse país.

A disciplina de História, por exemplo, nos coloca dentro desse processo de valorização, quando se reporta ao conceito de memória. O quanto da memória desse país precisa vir à tona para refletirmos o papel do negro no processo de formação social e econômico do Brasil? O direito a essa memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas em toda sua diversidade étnico-cultural. Assim, a constituição do patrimônio cultural diverso e múltiplo e sua importância para a formação de uma memória social e nacional, sem exclusões e discriminações, são abordagens necessárias aos educandos.

É oportuno lembrar, igualmente, que a memória construída a favor de interesses políticos ou ideológicos pode ser contraditada ou questionada a partir de pesquisas historiográficas calcadas em processos científicos de conhecimento. Nesse contexto, é fundamental que sejam introduzidas as conquistas historiográficas conseguidas nas últimas décadas sobre a memória dos povos e das nações que estiveram presentes em todos os momentos da História do Brasil, aí incluídos índios, africanos e imigrantes.

Ressalta-se, dessa forma, o papel central da História em alicerçar a prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos. Assim, dentro dos conceitos básicos da História, o de cultura, desenvolve a habilidade muito relevante do trabalho com a educação das relações étnico-raciais a saber: perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes. Já o de memória, nos revela a habilidade de valorização da pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais. E assim, o desenvolvimento de atividades didáticas voltadas ao combate a todas as formas de preconceito é de fundamental importância na implementação de políticas de reparação voltadas à educação dos negros.

No próprio documento das orientações Curriculares para o ensino médio, de 2006, encontramos a percepção de que ainda é raro encontrar nas propostas curriculares, tanto das escolas como dos livros didáticos, a importância que merece a História da África. Essa lacuna, a qual está sendo revista paulatinamente pela produção historiográfica, deverá ser eliminada por causa do papel histórico que os africanos trazidos para o Brasil desempenharam na construção da sociedade brasileira, assim como pela importância da herança cultural que vem sendo erigida pelos brasileiros de origem africana.

A força da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África, não terá respaldo se a historiografia não der ainda maior impulso à cultura africana no Brasil. É de se ressaltar a clareza com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em seu artigo 26, se refere à questão, *in verbis*: “art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira”.

Seguindo a trajetória da educação pública do Brasil, durante o governo Dilma Rousseff, iniciou-se um trabalho de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este definido pelo MEC como um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. Esta ação já estava

prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014²⁶. A BNCC, segundo o MEC, vem expressar o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de um desenvolvimento pleno dos educandos e com uma educação integral, direcionada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos.

Segundo a proposta, a partir da implementação da BNCC, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares adotarão uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração das suas propostas pedagógicas e currículos, com o ensejo de elevar a qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as especificidades regionais e locais. Segundo o MEC espera-se ainda que a BNCC ajude a superar a chamada fragmentação das políticas educacionais, objetivando o fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas de governo. Dessa forma, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os educandos.

A BNCC traz como processo de aprendizagem o desenvolvimento de competência, definida como a mobilização de conhecimentos (procedimentos e conceitos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ela ainda destaca competências gerais da Educação Básica, e dentre essas, destaca-se àquela que vai ao encontro do que promove a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Destaca-se, que dentro dos marcos conceituais de formação da Base Nacional Comum, a LDB, em seu inciso IV de seu artigo 9º, já estabelecia que a União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveria definir competências e diretrizes, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum nas etapas da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1996). Com a proposta da Base define-se que as competências e diretrizes são

²⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto.

comuns, já os currículos, diversos. E dentro desses currículos cabe o estudo de conteúdo dentro de uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Nesse contexto de institucionalização da BNCC houve um caminho de debates, discussões, estudos sobre o processo de formalização desse documento. Menciona-se que em 2010, o Conselho Nacional de Educação promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais, ampliando e organizando o conceito de contextualização como a “inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o parecer CNE/CEB nº7/2010.

Nessa época, estávamos no auge de implementação das políticas públicas voltadas ao trabalho com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, citando, por exemplo, os vários investimentos na formação de professores, na publicação de livros, no direcionamento de fato para o objetivo principal de combate a qualquer tipo de preconceito ou discriminação dentro dos estabelecimentos de ensino.

Percebe-se que a iniciativa inicial de implementar a BNCC nas escolas do Brasil tinha um direcionamento mais voltado a fundamentos pedagógicos que contemplassem essa grande diversidade cultural, social e econômica vivenciada entre os estados brasileiros. Para isso, o enfoque das decisões pedagógicas, segundo esse documento, direcionava-se a uma orientação para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os educandos deveriam “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Dessa forma, as escolas elaboraram propostas pedagógicas (intituladas pelo novo ensino médio como itinerários formativos) considerando as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nessa perspectiva, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar

com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria.

A BNCC menciona ainda que cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escalas local, regional e global preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10639/2003 e 11645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

O que ocorre com a proposta de implementação da Base Nacional comum é que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica deixa de ser uma temática obrigatória (Lei nº 10.639/03), passando ao trabalho com a transversalidade. Dentro desse aspecto como poderíamos avaliar a implementação dessa Lei a partir do contexto da BNCC? Se com a obrigatoriedade da Lei ainda temos muitas perspectivas de melhoria desse trabalho, e agora deixando a obrigatoriedade e passando para a transversalidade como as escolas trabalharão essas diretrizes curriculares? Acredita-se que são reflexões pertinentes visto que os dispositivos legais que ampararam a publicação da Lei nº 10.639/03 apontavam para a necessidade de orientar a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como o compromisso com a educação de relações étnico-raciais positivas no âmbito escolar, disseminando para os educandos de forma geral, negros e não negros, o conhecimento da história da formação desse país e o quanto herdamos da história, cultura e identidade negra.

Outro ponto a considerar nessa análise se refere ao novo programa adotado pelo Ministério da Educação, Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, o qual vem sendo implementadas as ações desde 2018, na então gestão do presidente Michel Temer. Segundo o

documento norteador (2018), instituído por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, esse Programa tem como objetivo geral dar suporte às unidades da federação na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos²⁷ e a ampliação da carga horária escolar para, pelo menos, 1000 (mil) horas anuais, em todas as escolas de ensino médio do país. O que nos chama atenção se refere aos objetivos específicos do Programa em que no ponto VI entra a questão do acesso a itinerários formativos voltados a relações étnico-raciais e de gênero. Vejamos:

VI - apoiar a implementação do Novo Ensino Médio, promovendo o acesso a itinerários formativos de forma, equitativa, tanto da perspectiva socioeconômica, quanto geográfica, étnico-racial e de gênero. (GUIA NOVO ENSINO MÉDIO, 2018)

Dentro das ações de implementação do Programa Novo Ensino Médio, temos também, o item do apoio técnico que deverá ser oferecido às escolas para a elaboração e execução do Plano de Implementação. Nesse contexto, por exemplo, o Programa disponibilizará Assistências Técnicas para:

VI subsidiar a elaboração do plano de implementação com projetos inovadores nas áreas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, equidade de gênero, educação para as relações étnico-raciais e desenvolvimento de Projeto de Vida com o objetivo de subsidiar a construção das propostas curriculares estaduais. (GUIA NOVO ENSINO MÉDIO, 2018)

Para justificar tal questão, o documento norteador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (2018) menciona que o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLI²⁸ deverá atender diretrizes orientadoras para o desenvolvimento de ações, transversais a todo o currículo, com foco na educação para as relações étnico-raciais, previstas na Resolução CEB/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, com o objetivo de promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica, que é a brasileira.

²⁷Itinerários Formativos: os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Os itinerários podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas.

²⁸ Toda escola pública do Brasil que fizer adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverá realizar um Plano de Implementação, o qual será acompanhado e monitorado pelas assistências técnicas de cada Estado. No PLI deverá conter ações visando a nova organização curricular, bem como a ampliação da carga horária, considerando a capacidade instalada das redes e as lacunas que deverão ser resolvidas para garantir a implementação de forma equitativa e efetiva.

A reflexão que surge é a mesma referente ao processo de implantação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, visto que a educação das relações étnico-raciais passa de um contexto obrigatório, instituído em lei, para um tipo de formação complementar, não obrigatória, através dos itinerários formativos. Nessa perspectiva, o Programa do Novo Ensino Médio deixar de atender especificamente a redação da Lei nº 10.639/03, no tocante ao seu art.1º§2º: os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o *currículo escolar* (grifo meu), em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Assim, comprovamos na própria redação da Lei que a temática não deverá ser estudada de forma transversal e sim no currículo da base comum. Deve-se compreender que quando tratamos de um conteúdo de forma transversal, conforme Yús (1988, p. 17) estamos colocando em questão temas que se apresentam dentro de um conjunto de conteúdos educacionais e eixos condutores comuns a todas as disciplinas, sob um ângulo transversal no currículo global da educação.

Deve-se estabelecer, portanto, uma relação entre apreender conhecimentos teóricos e questões da realidade da vida, que se transforma hodiernamente no que diz respeito às questões sociais e aos processos vividos e debatidos intensamente pela sociedade. O problema em relação à perspectiva do Programa Novo Ensino Médio, é que a Lei nº 10.639/03 não está sendo respeitada, pois se os professores passarem a tratar a temática da educação étnico-racial como tema transversal, poderemos afastá-la do currículo por alguns fatores como: não preparação do profissional para debater temas polêmicos relacionados a questão de religião de matriz africana, o próprio combate ao racismo e preconceito, a não valorização da cultura africana e afro-brasileira nas ações escolares, entre outros. Por outro lado, se a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira fosse respeitada seguindo os preceitos das Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o que define o Plano Nacional para os entes federados (união, estados e municípios) estaríamos caminhando para o fortalecimento dessa política pública dentro do contexto escolar e no âmbito do currículo.

Dado o exposto, dentro do contexto de publicação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, fazemos aqui uma retrospectiva ao período após a primeira eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em que o Governo Federal passou a uma redefinição do papel do Estado como responsável direto em eliminar as desigualdades raciais, propiciando relevantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais para a

população negra. E a publicação dessa Lei foi uma das ações afirmativas voltadas aos estabelecimentos de ensino, para que esses assumissem a responsabilidade e o compromisso com a comunidade escolar e seu entorno, na formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam.

Porém, na atual conjuntura estamos sob a ameaça da não implementação de ações educativas de combate ao racismo e preconceito de forma geral. E se houver uma consolidação dessas propostas passaremos de uma obrigatoriedade de estudo das relações étnico-raciais para uma materialização de um compromisso diferente pela transversalidade, afinal para muitos educadores, suas afinidades e posicionamentos com temas diversos, muitas vezes, são abordados com mais ou menos importância em sala de aula, agravando a situação se o desconhecimento a uma proposta de superação das desigualdades sociais do nosso país for cada vez mais desqualificada.

No capítulo que segue tratarei sobre a efetividade da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas estaduais da Crede 3, abordando o projeto da Caravana da Cultura Afro-Brasileira, a descrição etnográfica realizada durante a preparação e o momento da VIII Caravana e a pesquisa de campo na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria Alice Ramos Gomes, em Acaraú.

5 A ESCOLA EM AÇÃO: EFETIVIDADE DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Este capítulo coloca em foco o processo de uma possível efetividade da Lei do ensino de História de Cultura Afro-Brasileira em um campo amostral, especificamente no município de Acaraú, na regional Crede 3, e em uma escola estadual. Reflete-se, nessa conjuntura, que, com as inserções oficiais nos currículos, no que diz respeito à cultura e história afro-brasileira e indígena, vislumbra-se uma estratégia de alteração nas formulações veiculadas na escola, visto que sua efetivação concorre para encaminhar “a formulação de outra trama do processo de formação da nacionalidade, por meio da qual todos os agentes identificam-se e orientam-se”. (COELHO e COELHO, 2013, p.96).

Essa “outra trama” anunciada por Coelho e Coelho (2013) materializa a referência à diversidade e o reconhecimento de identidades pessoais, os quais constituem uma diretriz para a Educação Nacional. A percepção da relevância da escola nesse processo, como “uma instância privilegiada de reflexão e problematização”²⁹ remete à necessidade de resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo e discriminatório construído em relação a alguns dos agentes que protagonizaram os processos de formação da nacionalidade, apontada por Coelho e Coelho (2013).

Assim, essa efetivação se conforma mediante a ação do educador e educadora ao compreender o contexto do racismo e como esse fenômeno interfere nessa autoestima, e que sua não subversão “impede a construção de uma escola democrática”, conforme adiantado por Nilma Lino Gomes. (GOMES, 2003, p.77)³⁰.

Essa demanda, explicitada nos marcos legais que fomentam essa alteração de compreensões e de posturas, têm se constituído objeto de investigações, que se ocupam de visitar práticas, diagnosticar dificuldades e propor avanços. Nesse aspecto, apresenta-se a seguir a prática da Caravana da Cultura Afro-Brasileira, um projeto que traz a tentativa de dirimir estereótipos e preconceitos no espaço escolar.

²⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 103.

³⁰ GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 23 de maio/jun/jul/ago., 2003.

5.1 A VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira nas escolas estaduais da Crede 3: o que é esse projeto?

A Caravana da Cultura afro-brasileira foi um projeto idealizado por professores de História do Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3, executado por uma comissão constituída por educadores e alunos das escolas estaduais da região do Baixo Acaraú (em 2018 foram 22 escolas participantes divididas em três rotas e as escolas estaduais de distrito realizaram um trabalho interno nas municipais). Em seu texto de criação encontramos o objetivo geral desse projeto, a saber: proporcionar aos alunos contemplados por ele um momento de discussão sobre a diversidade cultural de forma que se rompa com o modelo de abordagem pouco aprofundado, simplista e folclórico que infelizmente ainda é encontrado em algumas escolas.

Tal desejo vai ao encontro das necessidades proclamadas pela Lei federal nº 10.639 de 2003 que tem impulsionado escolas públicas e privadas do país a repensarem seus olhares acerca do trabalho com as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, enfatiza-se nessa ação pedagógica a importância e a necessidade de repensar o projeto político-pedagógico das unidades escolares, apresentando possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, fortalecendo assim, uma perspectiva de educação antirracista.

A 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 3 coordena institucionalmente a implementação do Projeto Caravana da Cultura Afro-brasileira: construindo valores e identidades, com apoio logístico e um técnico responsável por acompanhar essa ação em âmbito regional. Segundo informações colhidas com a idealizadora dessa ação Prof.^a Gleiciane Freitas, o projeto pretendeu inicialmente atender as necessidades curriculares de quatro escolas da CREDE 3: EEEP Maria Marta Giffoni (Acaraú), EEM São Francisco da Cruz (Cruz), EEM Maria Conceição de Araújo (Aranaú - Acaraú), EEM José Teixeira de Albuquerque (Jijoca de Jericoacoara). Com a expansão do projeto, mais escolas foram inseridas a partir de 2013, originando uma segunda rota: (EEEP Júlio França, EEM Marieta Santos, EEM Ricardo Sousa Neves, EEM Carminha Vasconcelos e posteriormente a EEEP Monsenhor Waldir, em 2015. E para 2018 foram planejadas e realizadas três rotas contemplando os seguintes municípios e escolas: as duas já mencionadas e mais a Rota 3: Acaraú (EEMTI Maria Alice Ramos Gomes e EEM Vicente de Paulo da Costa); Itarema

(EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios, EEM Luzia Araújo Barros e EEM Prof. José Maria Monteiro).

Com relação às temáticas abordadas, privilegiam-se as discussões sobre a África e sua cultura, sua história, suas práticas religiosas, os mitos criados sobre ela, dentre outras. A realização da Caravana, na sua primeira edição ocorreu em dezembro de 2011, e nos anos seguintes, em novembro, de 2012 até 2018, não havendo, para sua ocorrência, uma data fixa.

O início da Caravana é marcado pelo encontro de todos os alunos protagonistas em uma escola específica de acordo com o cronograma e o favorecimento do deslocamento geográfico, rota 1 por exemplo, o início é na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em Acaraú. Dessa forma, os grupos formados por cinco ou seis alunos entram nas salas de aulas e ministram de forma dinâmica, discussões sobre a temática estudada por eles. Terminada a primeira visita (segunda aula) os grupos se encontram e, de ônibus, viajam para a segunda escola. O mesmo planejamento ocorre nas demais. O encerramento da Caravana é marcado por apresentações de manifestações culturais de origem africana e afro-brasileira como é o caso do Maracatu.

Na seção a seguir apresentarei uma descrição sobre a observação de um primeiro momento preparatório para a VIII Caravana da Cultura Afro-Brasileira de 2018.

5.1.1 Descrição da Caravana da Cultura Afro-Brasileira: etnografia do 1º momento na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes

Acaraú, outubro de 2018, a Prof.^a X³¹, ao saber que eu estava pesquisando a temática Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente o estudo da aplicabilidade da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, convidou-me a participar de uma aula preparatória para VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira, na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes.

Visitei a EEMTI Maria Alice Ramos Gomes no dia 03 de outubro de 2018, com a finalidade de observar a realização de uma oficina preparatória para Caravana. Iniciou-se o momento, às 7:30 da manhã, reunindo as turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio no auditório da escola. A Prof.^a X iniciou a aula explicando o objetivo da oficina e esclarecendo que é uma aula sobre religiosidade, especificamente sobre o Candomblé e que não seria

³¹ Nomes fictícios utilizados nessa descrição etnográfica a fim de resguardar a identidade dos participantes.

realizado nenhum culto e sim explicações sobre essa religião com o ensejo de desmistificar muitos preconceitos.

A Professora utilizou a metodologia de projeção de slides para explicar o tema e imagens eram projetadas voltando-se às explicações sobre orixás e rituais. A princípio, o comportamento dos alunos foi de atenção e respeito à aula da professora. Temas diversos foram abordados como: o que é o Candomblé? Como veio para o Brasil? O que é Sincretismo? O que é Propagação?

Continuando a aula, a Professora X enfatizou muito a importância dos Orixás (Iemanjá, Obá, Ewá, Oxalá, Ibeji, Ogum e Xangô) e explanou sobre as características de cada um, trazendo as informações essenciais. No decorrer do momento alguns alunos faziam comentários, comparando algumas imagens projetadas com os heróis de ficção assistidos por eles. Observei durante o momento uma explanação muito segura da Professora X, como também sua fala enfática de que todas as religiões merecem respeito. Percebi ainda, muitos alunos curiosos em saber mais detalhes sobre o Candomblé. Outro ponto abordado pela Professora X se referiu aos dogmas que algumas religiões seguem, mas sempre colocando seu posicionamento de respeito às variadas religiões.

Prosseguindo o momento, a Professora X interrogou aos alunos se alguém já conhecia algum Orixá e boa parte da representação de alunos, afirmou que sim. Interrogou ainda se eles estavam se sentindo incomodados com o assunto. Nesse momento visualizei que a maioria estava tranquila com a abordagem e que era uma temática interessante. A aluna Y solicitou a palavra e se pronunciou dizendo que *“são conteúdos normais, do meu cotidiano, devido aos projetos implementados na escola”*. A Professora X continuou indagando se eles sabem a diferença entre Umbanda e Candomblé, a maioria respondeu que não.

A educadora prosseguiu sua explanação informando aos alunos que no município de Acaraú não existe mais terreiro de Candomblé, pois constatou essa informação através uma pesquisa sua, e completou, o terreiro que existia, foi destruído pelo preconceito. Entretanto X informou que há um terreiro de Candomblé no município de Itarema. Já sobre a religião Umbanda, ela disse que conheceu rituais aqui no município de Acaraú. Ao continuar suas considerações a professora X informou aos alunos conhecimentos gerais sobre essa religião, comentando que todo ritual da Umbanda é em português, pois essa religião é brasileira. A Professora ainda se posicionou sobre a questão do bem e do mal para que os alunos compreendessem e não confundissem as religiões de matriz africana com questões definidas para o mal.

Avaliei essa oficina como um momento importante de esclarecimento aos alunos sobre as religiões de matriz africana. Acredita-se que através do conhecimento e de posicionamentos seguros, como o abordado por essa educadora, conseguimos trilhar um caminho de combate ao preconceito religioso. Esse é um dos eixos de implementação da Lei nº 10.639/03, ou seja, trabalhar conteúdos relacionados à religião de matriz africana, para que os alunos sejam esclarecidos e consigam se despir de qualquer forma de preconceito, respeitando assim, a diversidade religiosa de seu país.

5.1.2 Para além de um trabalho de campo: o que vivenciei no 2º momento de observação

Continuei minhas observações na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes no dia 06 de novembro de 2018. Nesse segundo momento participei de uma das fases do Projeto BrÁfrica.

Reunimo-nos no período da manhã, no Centro de Multimeios da escola, alunos, professores e técnicos da Secretaria de Educação do Estado. O projeto da escola tem seu 2º ano de implementação e vai ao encontro das orientações de implementação da Lei nº 10.639/03. Essas fases do projeto também são uma preparação dos alunos para a VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira.

Participei na sala coordenada pelo Técnico da SEDUC Codea/Diversidade João X. Iniciou-se o evento com a apresentação da Coordenadora Escolar Y recepcionando os alunos, explicando o objetivo do encontro e o que os alunos iriam estudar. O Técnico da SEDUC, João X, iniciou descrevendo como seria o momento. O palestrante indagou aos educandos que vivência eles já tinham da Cultura Afro-brasileira? Alguns responderam: *a cultura, a comida, manifestações culturais, música*. Em seguida o Técnico continuou o momento projetando a música Zumbi (Caetano Veloso e Helen Oléria). A cada trecho da música o palestrante dava pausas e fazia reflexões com os alunos, estas, referentes a países, etnias, cultura. Nesse tempo foi realizado um estudo detalhado da letra da música.

Prossigui a formação proferindo uma indagação do motivo pelo qual os africanos foram escravizados? Alguns alunos citaram: *a questão de na África ter uma mão de obra mais barata*. O palestrante reforçou que trazer os negros para o Brasil, não era só trazer mão de obra barata, mas pessoas qualificadas. O negro Africano tinha conhecimento, cultura, culinária e todos esses fatores eram importantes para a colônia brasileira, citou o técnico. Ele ainda prosseguiu explicitando que os negros além de escravizados foram cerceados de seus sentimentos.

Observei o público de alunos com certo conhecimento sobre a temática, respondendo as indagações e refletindo sobre o que o palestrante estava expondo. Continuou o momento com o seguinte questionamento: O que você sabe de regiões da África, origem dos nossos antepassados Africanos? Prosseguiu expondo o mapa da diáspora e reforçou que além do tráfico externo, desenvolvia-se no Brasil o tráfico interno. O técnico João X realizou nessa parte um paralelo entre a escravidão que os negros passaram e os tipos de escravidão de hoje. Em seguida, narrou para os alunos a história da Rainha Agontimé. Desenvolveu também uma análise da religiosidade de matriz Africana citando a rainha Agontimé como a fundadora da casa de Minas no Maranhão. Começou nesse momento a instigar os educandos sobre se na cidade de Acaraú haviam terreiros de Candomblé? Alguns alunos informaram: *tem de Umbanda, no bairro do Sítio Buriti*. O palestrante reforçou que o terreiro é uma forma de resistência dos afrodescendentes de matriz Africana.

O técnico continuou o momento relatando o trabalho que desenvolveu no Bairro Bom Jardim, em Fortaleza, quando estava em sala de aula em uma escola pública do Estado. Para ele, a maior dificuldade do trabalho foi com o tema religião. Indagou ainda aos educandos sobre o porquê dessa questão? Eles citaram: *a questão do preconceito, o desconhecimento da religião, até mesmo a questão do medo por não conhecerem os rituais*. Nessa fala, o técnico João X reforçou a importância de estudarmos a religião para não termos preconceito. Nesse tempo, um aluno solicitou que o palestrante distinguisse o Candomblé da Umbanda. João X relatou de uma forma simples a diferença entre as duas religiões e pediu para que os educandos refletissem sobre a questão do respeito o qual devemos ter a qualquer tipo de religião.

Continuou a palestra com os alunos falando um pouco sobre a história de Zumbi dos Palmares. Em seguida, projetou um vídeo da coleção Heróis de Todo o Mundo sobre Zumbi, narrado por Martinho da Vila. O técnico perguntou: se Zumbi chegasse hoje aqui no Brasil, o que você faria? Um aluno respondeu: - “Tiraria uma foto para postar no Instagram”.; Outro disse que: - “Zumbi seria mais respeitado, pelo menos aqui no espaço escolar”.; Um terceiro aluno mencionou: - “Ele seria admirado por alguns e teria o preconceito de outros”.

O técnico prosseguiu reforçando que Zumbi representa: liberdade, resistência e esperança. E nesse momento mostrou imagens atuais do Ileaê, Olodum, Unegro, Movimento Negro Unificado. Finalizou a palestra apresentando as políticas de reparação e promoção da igualdade racial: Lei nº 10.639/03; Lei de Cotas nº 12.711/12; Conselho/Fórum. Questionou ainda se algum aluno conhecia a Lei nº 10.639/03 e 1 (um) educando se posicionou

mencionando: - É a Lei que “obriga” o trabalho com a temática nas escolas. O professor encerrou a palestra enfatizando o trabalho que as escolas devem desenvolver com a implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Esse momento fortaleceu o trabalho de preparação dos alunos para Caravana da Cultura Afro-brasileira, bem como aprofundou conteúdos relacionados ao ensino da Cultura e História Afro-Brasileira. A escola com essa ação fundamentou seus projetos pedagógicos e deu continuidade às ações pré-caravana.

5.1.3 “Superando o racismo na escola”: descrição etnográfica da VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira nas escolas estaduais da Crede 3

Particpei da VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira em 2018, no dia 20 de novembro, iniciando a rota do projeto às 7:20h na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil. Foram reunidas as turmas de 1ª e 2ª séries na escola na quadra esportiva para apresentação dos alunos. A aluna Maria 1³², participante da Caravana, iniciou o momento na quadra falando da importância desse projeto e do orgulho de participar dessa ação. Mencionou ainda, uma reflexão importante sobre a implementação da Lei nº 10.639/03. Em seguida, o aluno João 1 declamou uma poesia falando sobre a história da formação do Brasil com a contribuição do povo negro. Maria 1 retomou a fala colocando o posicionamento do negro hoje na sociedade, reforçou que depois de muita luta, encontramos negros em posição social de destaque e isso é motivo de orgulho. Prosseguindo, a aluna Maria 2 narrou um pouco sobre o processo histórico pelo qual os negros passaram, fazendo um paralelo da história do Brasil, colônia de exploração, e algumas colônias dos Estados Unidos, estas de povoamento. Continuou reforçando ainda o trabalho do movimento negro na atualidade e as leis de combate ao racismo e outras formas de discriminação. A aluna Maria 2, neste momento, colocou um exemplo de uma situação hipotética de emprego tendo como candidatas uma mulher negra e outra branca, em seguida questionou aos participantes: quem teria mais possibilidade de conseguir um emprego? A plateia de alunos respondeu em sua grande maioria: *a mulher branca*. Deixando essa afirmativa a aluna Maria 2 continuou expressando-se que projetos como a Caravana vem combater esse tipo de preconceito.

³² Nomes fictícios utilizados nessa descrição etnográfica a fim de resguardar a identidade dos alunos com idade inferior a 18 anos.

Prosseguiu-se o momento com a aluna Maria 3 relatando um pouco sobre a questão do cabelo e a importância de um projeto como a Caravana. A aluna encerrou agradecendo a atenção de todos e mencionou que essa ação é uma forma de resistência e que todos os educandos devem combater o preconceito na escola e nos espaços sociais. O tema em estudo da Caravana destinado à EEM Conceição de Araújo estava relacionado aos aspectos históricos da Cultura Afro-brasileira.

Às 8:20h seguimos com a Caravana para EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, nessa 2ª oficina participei do grupo da EEM São Francisco da Cruz, o qual tinha como tema a mitologia africana. O momento teve início com um aluno João 2 cantando Sarará Criolo, acolhendo assim os demais participantes. Em seguida, a aluna Maria 4 reverencia os presentes questionando-os sobre o que é a Caravana e seus objetivos, enfatizando que o projeto vem desmitificar muitas questões sobre o preconceito. Continuou Maria 4, agora fazendo dupla com João 2, falando sobre a mitologia africana e reforçando a questão do sincretismo religioso. O aluno João 2 prosseguiu apresentando os Orixás e o primeiro a destacar foi Xangô, na sequência relatou as características da deusa da beleza Iansã e continuou mencionando Obá, Oxalá, Oxumaré. Todos os orixás foram descritos pelos alunos colocando para os presentes essa descrição com um tom de leveza e alegria, com o ensejo de que esse conhecimento fosse apreendido.

O aluno João 2 prosseguiu narrando sobre Exú, seu comportamento e sua característica marcante: a sensualidade. Ao apresentar todos os orixás o tom da fala dos protagonistas da Caravana tentava envolver o público e explicitar o conteúdo de uma forma mais simples. Os alunos palestrantes encerraram o momento com uma atividade de gincana, fazendo uma revisão com o público sobre as características dos Orixás. Atividade lúdica com bastante envolvimento dos alunos. Para finalizar o aluno João 2 recitou a música Cota não é esmola, momento muito emocionante e reflexivo aos que participaram dessa oficina.

Seguindo a rota às 10:00h visitamos a terceira escola contemplada pela Caravana, a EEM São Francisco da Cruz. Participei com o grupo de alunos da EEM José Teixeira de Albuquerque, na sala da 1ª série B, o tema fora o patrimônio material. Iniciaram o momento explicitando sobre a importância da Lei nº 10.639/03. Prosseguiram convidando dois alunos a participarem de uma dinâmica de confecção de bonecas de pano. A aluna Maria 5 prosseguiu contando o significado da confecção das bonecas reportando-se à época em que as mães escravas confeccionavam essas bonecas para seus filhos durante as viagens de navios, essa era uma das formas de deixá-los mais felizes. A boneca intitulada Abayomi tinha o significado de

amuleto de proteção e amor. O aluno João 3 continuou fazendo reflexões sobre a questão da cor da pele e sobre o significado do dia 20 de novembro. Em seguida, abordou questões do patrimônio material e imaterial da cultura afro-brasileira: indagou aos alunos da turma o que seria patrimônio material e imaterial? A turma silenciou e não respondeu ao questionamento. O aluno João 3 explicou o que seria essa diferença e após, citou exemplos desses patrimônios, apresentando objetos: afoxé, caixa de repique, atabaque ... Em seguida, o grupo da Caravana prosseguiu realizando uma dinâmica com os alunos da sala para avaliarem se os eles compreenderam o que seriam os dois tipos de patrimônio. Os alunos formaram uma fila no centro da sala e a equipe protagonista da Caravana proferiu as palavras: usar branco no réveillon, material ou imaterial?; turbante?; pilão?; agogô?; maracatu?; roda de capoeira?, entre outras. À medida que iam falando, os alunos se deslocavam para o lado esquerdo se fosse patrimônio material e para o lado direito se fosse patrimônio imaterial. Continuaram a atividade entregando a todos os educandos da sala nomes em uma tarjeta para que eles procurassem seus pares correspondentes (os nomes eram de bens materiais e imateriais da cultura afro-brasileira).

Para concluir a dinâmica, os alunos protagonistas da Caravana corrigiram a atividade e presentearam os participantes com um chocolate. Reforçaram em suas palavras a importância da dinâmica e como os dois tipos de patrimônio estão presentes no nosso cotidiano. Prosseguiram solicitando os alunos da sala para cantarem “ô lê, lê, lá, lá” e baterem palmas, enfatizando que esse é um exemplo de lamento muito utilizado pelos africanos. Finalizam o momento da oficina mencionando a importância de combater o racismo e todas as formas de discriminação.

Prosseguimos em Caravana para a EEM Maria Conceição de Araújo, no distrito de Aranaú, município de Acaraú. Fomos recepcionados pelos integrantes da escola com um almoço para os alunos e professores. Após, tivemos um momento de descanso e socialização entre os participantes da VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira. Vale ressaltar, que a EEM Maria Conceição Araújo estava preparada com uma mensagem de acolhida e um painel expondo todas as blusas das 7 edições anteriores da Caravana.

Ainda no intervalo do almoço, os alunos das cinco escolas participantes da Rota 1 da Caravana realizaram uma atividade de integração chamada história de vida. Essa oficina teve como objetivos: compreender a relevância da prática do compartilhar de histórias de vida para o desenvolvimento de um clima emocional agradável no trabalho em equipe; oportunizar

aos participantes a vivência de um processo de contação de histórias de vida, incluindo os obstáculos e as dificuldades inerentes ao processo.

A metodologia da oficina ocorreu conforme os passos a seguir: cada estudante teve 5 minutos para contar sua história de vida. O facilitador os orientou da relevância de destacar sua vida escolar (motivações, projetos etc.). Realizado esse primeiro momento, os alunos voltaram ao grupão e cada estudante teve um minuto para relatar a história do colega. Antes de dar início à atividade, o facilitador abordou uma breve introdução, destacando a importância de cada história que foi contada. Ao final da retrospectiva, o facilitador realizou um breve fechamento, dialogando com os estudantes a respeito das principais dificuldades encontradas e de como essas dificuldades podem se transformar em boas oportunidades para se quebrar preconceitos e construir parcerias.

E assim fora realizada a oficina durante a Caravana: os alunos divididos em grupos e o Professor Emanuel 1³³ coordenou o momento repassando as orientações de como seria desenvolvida a dinâmica. Pelo que observei, essa atividade atingiu o objetivo proposto de interação dos participantes e também de conhecer um pouco da história de vida de cada um. Nesse momento, confirmei que a Caravana da Cultura Afro-brasileira, em sua 8ª edição, foi além do seu objetivo principal de combate ao preconceito, pois, ela também, com essa atividade, desenvolveu nos participantes, competências socioemocionais como a empatia, a integração e a escuta ativa.

No momento de socialização do grupo maior os alunos foram apresentando seus colegas e interagindo, todos atentos a história de vida de cada um. Ao som de risadas, comentários, muita emoção, intervenções, a dinâmica fora concluída com o objetivo alcançado. Voltando a metodologia da Caravana, participei na 1ª aula da tarde na EEM Maria Conceição de Araújo, 4ª escola visitada, na sala da 1ª série E. Os protagonistas da Caravana nessa oficina foram os alunos da EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa. O Professor Emanuel 2 apresentou a todos o tema aspecto científico que seria trabalhado nessa oficina. Realizou um momento introdutório relatando um histórico sobre a escravidão. Em seguida, os alunos coordenadores da Caravana realizaram uma pequena encenação de um educando sofrendo preconceito na escola. E após o término da cena, indagaram aos alunos da turma: o que vocês fariam se sofressem preconceito na escola? Nesse momento, a sala silenciou e um aluno falou baixinho: -“*metia a porrada!*”. Uma aluna manifestou sua coragem perante aos demais e expressou-se: -“*Se fosse comigo eu saia da escola*”. Nesse instante, percebi mais uma vez a

³³ Nomes fictícios utilizados nessa descrição etnográfica a fim de resguardar a identidade dos participantes.

importância do trabalho de combate ao preconceito dentro das escolas, pois esse pode ser um dos critérios de um aluno para abandonar os estudos, por não estar se sentindo bem e acolhido na instituição.

Os alunos protagonistas da Caravana continuaram falando sobre o conceito de raça e racismo. Para a aluna protagonista Maria 6, o racismo vai muito além da escravidão, e contou nesse momento a história bíblica de Noé. Prosseguiu realizando uma retrospectiva histórica da formação do Brasil, mencionou a lei da abolição e o que aconteceu pós esse período. A aluna Maria 6 citou ainda uma pesquisa da ONU sobre a temática. E continuaram... realizaram uma leitura paragrafada com os alunos da turma, relatando nos textos situações vivenciadas no dia a dia sobre o racismo (Texto: Vire o pescoço). Outro aluno protagonista da Caravana, João 4, explicou aos demais o que seria o racismo velado e perguntou quem se considera racista na sala? Nesse momento, apenas um aluno se manifestou que era racista. O restante da turma de 22 (vinte e dois) educandos não se manifestou nem que eram, nem que não eram. O aluno da Caravana refletiu com essa atitude dos educandos da sala de não se pronunciarem, que a não manifestação ou o fazer de conta que não viu ou não era com você, é um ato de racismo velado.

O grupo da Caravana prosseguiu a oficina realizando um pequeno teatro, a cena eram duas mulheres conversando sobre o tipo de cabelo de cada uma. A outra cena era um casal de namorados, a mulher branca e o homem negro. O casal se encontra com uma amiga da mulher, a qual conversava a pouco, depois que o namorado se retira a amiga faz o seguinte comentário: - *“Teu namorado é bonitinho, mas é negro”*.

Os alunos da Caravana fecharam o momento da oficina realizando uma reflexão sobre as cenas. Depois solicitaram que um aluno da sala venha a frente ler algumas frases. Nenhum aluno quis participar a princípio, depois de um tempo de insistência apenas uma educanda se manifestou. A aluna da sala realizou a leitura de frases fortes e piadas sobre a questão do negro, o tom da leitura era como se estivessem agredindo alguém. Os protagonistas da Caravana indagaram aos alunos da sala que observaram a leitura, como reagiriam àquelas situações. E terminaram a reflexão mostrando que essas cenas muitas vezes acontecem no nosso cotidiano e que não devemos levar na brincadeira algo tão sério: o respeito aos outros. O aluno João 4, do grupo da Caravana ainda reforçou: - *“A cor de pele não define o caráter de ninguém”*.

Terminada a visita na EEM Maria Conceição de Araújo prosseguimos com a Caravana. A última escola visitada nessa VIII edição, rota I, foi a EEM José Teixeira de

Albuquerque, em Jijoca. Nessa escola participei na sala da 3ª série D, no turno da tarde. Os alunos protagonistas dessa oficina foram os da EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, os quais abordaram o Projeto Enegrecer e o tema preconceito racial de forma geral. O momento fora iniciado com a explanação sobre a importância da Lei nº 10.639/03. Realizaram, em seguida, uma dinâmica passando uma bola de papel, na qual os alunos da sala tiravam perguntas e refletiam sobre questões do tipo: “*Tinha que ser preto mesmo!*”; “*Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido algum tipo de discriminação?*”. No caso do questionamento abordado, o aluno que respondeu afirmou que sim, já tinha sofrido preconceito, e que não gostava de falar sobre isso. A reação dos colegas de sala foi uma gargalhada geral, não sei se por causa da situação ou da forma como o aluno respondeu. E a dinâmica continuou com a participação de mais alunos. Cada questionamento levava-os a refletirem sobre as diversas situações de preconceito e as formas de reação dos envolvidos.

Finalizamos a VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira, edição 2018, rota 1, na quadra esportiva da EEM José Teixeira de Albuquerque realizando a apresentação das manifestações culturais³⁴.

Após as manifestações todo grupo da Caravana foi apresentado aos presentes, como também exposto o objetivo do projeto, enfatizando que essa ação é uma forma de resistência, de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira, coordenada pelos professores e alunos da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 3.

Nesse momento, os componentes da Caravana foram referendados pelos presentes com uma salva de palmas, gritos de alegria, emoção. Não tive como conter minha emoção nesse instante, pois como pesquisadora vivenciei o quanto um projeto, pode mudar o comportamento e os valores de alguns jovens. Naquela cena, um sentimento inexplicável tomou conta do meu ser, fortalecendo-me a lutar por essa causa, sem saber que rumos a educação das relações étnico-raciais tomará a partir de então. A única certeza que tive foi a de uma professora com a sensação de dever cumprido e com a satisfação de ter contribuído na vida daqueles jovens, tornando-os pessoas mais esclarecidas e militantes de uma causa social brasileira: o combate a qualquer tipo de preconceito e o respeito ao próximo.

³⁴ Seguindo a ordem: EEM São Francisco da Cruz (apresentaram a composição de duas músicas, na voz de uma aluna protagonista da Caravana); EEM Maria Conceição de Araújo (declamação de um poema por uma aluna também protagonista da Caravana); EEM José Teixeira de Albuquerque (apresentou uma dança referenciando a cultura afro-brasileira).

O projeto da Caravana também comunga da ideia de MUNANGA (2008), quando esse ressalta a importância das manifestações culturais estarem presentes na escola. Segundo o autor, o objetivo da implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira perpassa pela necessidade de incorporar essa cultura ao currículo da educação de ensino fundamental e médio. E, além disso, nos esclarece que, no Brasil, temos vários legados das danças africanas, não apenas no Candomblé, no samba e na capoeira, mas também nos vários ritos e práticas do cotidiano, como expressões de angústia, sofrimento, recordações, ânsia de liberdade, etc. Essas práticas cotidianas foram apresentadas na culminância da Caravana, em que alunos expressaram sua arte, identidade, através dos ritmos do canto, da dança e da poesia.

A Caravana é um exemplo também segundo GOMES (2008), de uma proposta de trabalho estratégica que envolve a organização de trabalhos conjuntos entre diferentes instituições escolares. Dessa forma, cada escola mapeou e preparou seus alunos para serem protagonistas dessa ação. Foram realizados durante sua preparação encontros, momentos de estudo, trocas de experiências entre alunos e professores.

Dessa forma, a inclusão que hora fora realizada no currículo escolar com a temática racial, das escolas envolvidas com a Caravana, oportunizou o reconhecimento e a atuação desse movimento como uma ação propositiva de valorização do ensino e da cultura Afro-Brasileira, além de percebermos mesmo que de forma subjetiva, a mudança de postura dos alunos envolvidos nesse projeto em relação a educação das relações étnico-raciais. Na medida em que o educando passa a refletir sobre atitudes racistas e preconceituosas no ambiente escolar, a partir do que a Caravana da Cultura Afro-brasileira o proporcionou, tem-se um impacto positivo dessa ação.

6 “A GRANDE TAREFA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO”: A VISÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Esta seção explora as considerações sobre os atores envolvidos na política pública de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira a partir dos contextos estadual e municipal. E me fundamentei na seguinte reflexão para explorar essa seção: o que os atores envolvidos na política pública de implementação da Lei nº 10.639/03 em âmbito estadual e municipal, desenvolvem de ações pedagógicas e de gestão para efetividade dessa Lei? A opinião dos atores nesse campo é de fundamental relevância para que possamos analisar a percepção do atual momento em relação à política de igualdade racial. Os relatos foram obtidos por meio de entrevistas do tipo semiestruturada, cujos contornos possibilitaram construir considerações combinando perguntas previamente definidas e àquelas abertas, as quais surgiram no discorrer sobre o tema; e posteriormente se desdobraram, em alguns momentos, em profundidade, quando os entrevistados falaram livremente sobre o tema, com foco em buscar mais reflexões sobre a memória da política pública em questão.

Seguindo a organização do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, analisei as atribuições dos sistemas de ensino no que concerne as competências de cada ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas. Para essa pesquisa, no tocante às atribuições do governo federal me detive por questão de tempo e localização geográfica a uma análise documental dos instrumentos de gestão envolvidos e ao monitoramento de sites oficiais: Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e o da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. No nível estadual e municipal, além da análise de instrumentais de gestão, realizei a pesquisa de campo.

Dentre os procedimentos principais atribuídos ao sistema estadual de ensino firmados no Plano Nacional temos: o de instituir na Secretaria de Educação do Estado equipe técnica para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais; e outro procedimento importante ao sistema estadual é o de realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, para construção de

relatórios e avaliações dessa política pública. Assim, detive-me com maior ênfase a esses dois procedimentos do Plano Nacional.

Nesse processo de conhecimento ao campo de pesquisa realizei contatos por telefone e e-mail junto a Secretaria de Educação do Estado do Ceará com a finalidade de conhecer melhor onde a política de Educação das Relações Étnico-Raciais estava funcionando dentro da instituição. Em resposta aos e-mails e telefonemas obtive a informação de que essa política pública é desenvolvida dentro da Coordenadoria da Diversidade, existindo um profissional para coordenar essa ação. Dessa forma, entrei em contato com o técnico responsável para agendarmos o dia da entrevista.

Em 10 de setembro de 2018 nos reunimos na sede da Secretaria de Educação do Estado, especificamente na sala de reunião da Coordenadoria da Diversidade a fim de realizarmos nossa entrevista. Entrevistei o técnico da equipe de educação escolar indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais, essa função fora assumida desde 2018 e a título de informação prossegue na atual gestão. Reforço que o objetivo maior desse trabalho de campo, foi o de investigar como se encontra o trabalho de implementação com a educação das relações étnico-raciais e o que a Secretaria de Educação planejava para o período da próxima gestão. O início da conversa foi marcada por uma sondagem de como a SEDUC desenvolvia ou mesmo desenvolve o trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Vejamos:

Bem, o trabalho da Secretaria de Educação para educação das relações étnico-raciais tá como é que eu posso dizer a gente está num processo de elaboração de curso à distância né, em parceria com o Centro de Educação à distância. Nós tivemos pelo histórico, nós tivemos uma formação em três etapas, né. Um primeiro momento com uma formação com mais ou menos 100 professores, um segundo momento com 120 e no último momento teve um alcance um pouco maior é, e em 2015 atingindo cerca de 1.300, 1.500 professores. **É houve como uma ação própria da SEDUC esse processo, e de 2015 para cá parou um pouco, mas nós demos algumas, fizemos algumas ações de menos alcance, menor alcance.** Foi o apoio do memórias de Baobá que é um evento da UFC pelo núcleo de Africanidades Cearense, o NACE, e aí nesse apoio a gente garantiu vagas para 100 professores da rede. Isso aconteceu em 2016 e 2017 e também vai acontecer agora em 2018. Nós tivemos é, esse ano em parceria com a Secretaria de Fortaleza e os professores diretores de turma, um ciclo de palestras nas escolas, então atendendo a alunos, em que nós discutimos racismo e atingimos por volta de 300 estudantes. **É ... nós estamos agora com a primeira turma funcionando no Centro de Educação à distância, então com um curso à distância para relações étnico-raciais que teve 160 professores inscritos né, vai ter uma segunda turma com mais 160. E aí nesse curso nós discutimos, isso é uma parceria, a ementa foi pensada e proposta pela Ceppir que é a Coordenadoria Estadual Especial de Políticas Públicas para promoção da Igualdade Racial que fica no gabinete do governador. E aí eles propuseram uma ementa e nós Secretaria fizemos ah... a elaboração do conteúdo né, e a**

proposição de atividades. Então nesse curso a gente trata de racismo nos seus diversos conceitos, racismo estrutural, racismo institucional e todos os outros. E aí partimos para questões específicas e pensando o foco em grupos que tem e que são os mais atingidos pelo racismo assim, então pensamos nos indígenas, nas comunidades quilombolas né, na população negra em geral, mas pensamos também nas comunidades tradicionais. E aí tem inclusive a fala de pessoas de terreiro né, pensando no racismo religioso e aí a gente fica pensando também pra que os professores discutam nesse curso sobre o papel da escola no enfrentamento ao racismo, quê mais... (Técnico da Coordenadoria da Diversidade).

O depoimento menciona as ações desenvolvidas pela SEDUC no âmbito da rede Estadual, numa perspectiva temporal de 2015 até 2018. No primeiro destaque que fiz se evidenciou na fala do entrevistado uma parada nas ações estratégias da Secretaria. Depois o entrevistado mencionou uma retomada das ações, partindo de um trabalho de parceria SEDUC/CEPPIR para execução do curso à distância ofertado aos professores. Por outro lado, não visualizamos no depoimento do técnico da Codea/Diversidade ações mais específicas das escolas em relação ao trabalho de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O que as escolas estão contemplando em seus currículos? Como os professores trabalham os conteúdos relacionados à temática nas mais diversas disciplinas? Sobre esse aspecto o técnico nos informou que a Codea/Diversidade elaborou um questionário, o qual foi respondido por todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, as Credes, e por todas as escolas estaduais. A partir dos dados levantados nessa pesquisa interna da Secretaria, as ações da EREER deverão ser redimensionadas em 2019. Como pesquisadora, tive acesso a esse questionário e também ao relatório produzido pela Coordenadoria da Diversidade, achei importante inseri-lo como anexo a essa pesquisa para que possamos ter uma dimensão de como as escolas vêm trabalhando com a implementação da Lei nº 10.639/03.

O entrevistado ainda nos relatou outras ações desenvolvidas pela SEDUC no que concerne ao procedimento orientado no item c, do Plano Nacional de EREER. Cabe ao sistema estadual de ensino a promoção de formações para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma regular, mobilizando uma rede colaborativa como as Instituições de Ensino Superior, os Fóruns de Educação, sociedade civil, movimento negro, NEABs, entre outros. O posicionamento do técnico nos revela a visibilidade sobre essa demanda da Secretaria, enfatizando a importância de uma reestruturação sobre esse processo de formação para a gestão seguinte (2019-2022) e o que pretendem inicialmente para 2019:

Pronto, nós também já temos a experiência de dois anos, a gente faz dois seminários pretendemos aumentar esse escopo, dois seminários um no dia do índio em que a gente recebe professores, especialmente de Fortaleza e Crede 1 pra discutir estereótipos, estereótipos relacionados a figura do indígena, nós já tivemos dois seminários muito bons sobre os indígenas. E tivemos seminários na semana da consciência negra né, e aí nesses seminários a gente abre como eu já falei no outro pra pelo menos 70 professores e aí são professores e também técnicos da Secretaria. No primeiro momento a gente discutiu racismo institucional e depois nós fomos discutir outras questões...

E pra o ano de 2019, está previsto duas ações de larga escala. A primeira é mais uma formação nos moldes da última que aconteceu e aí agora com um número maior de pessoas e a gente quer atingir pelo menos em torno de 2 mil pessoas utilizando a educação à distância, que é um curso de formação em que nós vamos ter professores enviados pelas credes que vão ser os multiplicadores nas suas regionais. É em parceria com o Centro de Educação à distância que pertence a Secretaria de Educação, mas está em Sobral utilizando os conteúdos desse curso que eu já falei né, o curso das relações étnico-raciais. Está previsto também, a gente está planejando recurso para isso, a construção coletiva de quatro cartilhas informativas sobre povos e comunidades tradicionais no recorte etnia então indígenas, quilombolas, povo de terreiro e povos ciganos. E aí a ideia é distribuir esse material em todas as escolas também para além dos próprios grupos interessados, as nossas escolas. Então cada escola vai receber 40 cartilhas, 10 sobre cada povo e comunidade tradicional, mas isso a gente ainda está planejando recurso. (Técnico da Coordenadoria da Diversidade).

Como último ponto de nossa conversa me voltei à percepção do entrevistado, no que se refere ao que ele considera como os maiores desafios no trabalho de implementação da educação das relações étnico-raciais. O técnico nos relatou pontos cruciais no trabalho com a Lei nº 10.639/03: o de alcançar o currículo escolar de fato e o fortalecimento no trabalho de formação dos professores, indagando como podemos incluir todos nesse processo. Vejamos:

São muitos desafios, eu acho que um dos principais, uma coisa que eu acho que não deveria ser necessário, mas é, a sensibilização das pessoas. Não precisaria ser algo que precisa ter alguém sensível para fazer, afinal de contas, é lei é uma exigência legal e também é uma obrigação da gente. É... como é que eu posso dizer, é uma dívida histórica do Estado brasileiro com essas populações, então não deveria ser uma sensibilidade que eu estou devendo e tenho que pagar, essa é uma das questões. A outra questão pensando na parte mais técnica e operacional é o alcance dessas formações que eu acho que a grande questão é como é que a gente alcança currículo que é o que diz a legislação, como é que a gente realmente efetiva isso na prática, dentro do currículo. É e para isso eu preciso ter formação de professores, como é que eu alcanço mais de 20 mil professores dentro de uma rede estadual né, mais de 720 escolas, então são dois grandes desafios: a sensibilidade dessas pessoas, técnicos e professores e também a questão do alcance a todas as escolas, a todos os professores e, por conseguinte, a todos os estudantes, esse é um grande desafio. (Técnico da Coordenadoria da Diversidade).

Partindo da perspectiva de desafio, mencionada acima pelo técnico da SEDUC, tanto na questão da sensibilização ao grupo de professores para o trabalho com a Lei, bem como na questão mais técnica de operacionalização das formações de professores por parte da SEDUC, a CODEA/Diversidade teve que reestruturar suas ações para o ano de 2019, atendendo assim a uma solicitação do Ministério Público do Estado do Ceará para que a SEDUC se posicionasse sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Por ocasião dessa solicitação do Ministério Público do Estado do Ceará fora realizada uma audiência, resultando na solicitação de um diagnóstico à SEDUC sobre a implementação do art. 26-A da Lei nº 9394/96, alterado pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Após análise das ações da própria Secretaria de Educação e das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, a resposta fora encaminhada ao Ministério Público do Estado do Ceará por meio de um relatório, tendo como responsável pelas informações a Coordenadora da Diversidade e Inclusão Educacional Prof.^a Nohemy Rezende Ibanez. (Trago informações sobre esse relatório em anexo a essa pesquisa).

Outra instituição Estadual, na qual desenvolvi a pesquisa de campo, foi na Coordenadoria Estadual de Políticas Públicas para Igualdade Racial – CEPPIR/Ceará. Conheci mais de perto o trabalho dessa coordenadoria, visitando no dia 10 de setembro de 2018, no período da tarde, a sede da CEPPIR Estadual, entrevistando a Coordenadora e a Assessora da CEPPIR. No capítulo dessa pesquisa referente à trajetória da política, detalhei com mais precisão os objetivos dessa coordenadoria e o foco do seu funcionamento. Desenvolvi a técnica de entrevista semiestruturada, em que elaborei questionamentos prévios e no decorrer da entrevista fiz outros questionamentos a partir da fala dos entrevistados. A entrevista, posteriormente, se desdobrou em profundidade, visto que passei a conhecer a memória dessa instituição, bem como sua importância dentro da política de educação das relações étnico-raciais no Estado do Ceará. A perspectiva mencionada pela Coordenadora da CEPPIR perpassa o fortalecimento de políticas públicas voltadas ao acolhimento às minorias populacionais, como quilombolas. A própria coordenadora deixa bem claro esse ponto no trabalho que vem sendo desenvolvido pela Coordenadoria, no que menciona como transversalidade das ações nas Secretarias de Governo. Eis o relato da Coordenadora:

O que a CEPPIR faz? **A CEPPIR faz o atravessamento, garantir a transversalidade do tema não é, e pensar ações.** Então nós temos a lei das diretrizes pra Educação quilombola, a diretriz para educação indígena, então quando

a SEDUC faz o seminário nós estamos juntos que é para qualificar o debate, que é para poder ver todas essas questões. Então a gente está sempre acompanhando, porque não somos nós que vamos executar, mas nós temos a dimensão do pensamento da coordenação de uma política, o entendimento né que a gente já chega... **Então o entendimento de como gestora, de como é que nós vamos fazer o nosso trabalho aqui insiste e se foca da garantia da transversalidade, da igualdade racial em todas as políticas dentro do Estado.** Então, aí a gente vai ter que pensar essa política, essa transversalidade, pois não executamos. **Nós temos uma função de atravessamento, da transversalidade que é uma característica da política de promoção da igualdade racial.** Então, a nossa existência no diálogo de articulação política com as secretarias, com os órgãos do Estado do Ceará pra levar em conta a igualdade racial. Isso na saúde, na educação, na infraestrutura, no desenvolvimento agrário, então essa é a insistência de dizer olha só gente, gestores nós temos uma sociedade desigual, nós temos uma sociedade que tem o peso da herança da escravidão, que a escravidão se recria, que nós temos as desigualdades sócio-raciais e que pra gente sanar isso é preciso entender que nós temos um racismo estrutural... Então, essa é a minha função aqui e a CEPPIR ela trabalha com grupos que são discriminados em termos étnico-raciais, nós trabalhamos com a população negra, população quilombola, com a população cigana, com os indígenas, com os povos de terreiro. (Coordenadora CEPPIR).

O relato acima da coordenadora da CEPPIR Estadual realça um compromisso desse órgão em garantir uma política pública que consiga atingir as populações mais discriminadas no contexto do Estado do Ceará. Esse órgão surge como um apoio às populações que reclamam políticas de reparação. Como mencionado, é um órgão que faz uma política de atravessamento nas outras secretarias, ou seja, é um trabalho que poderemos considerar em rede, pois objetiva contar com o apoio de outras instituições para seu desenvolvimento. Podemos exemplificar, o curso sobre Educação das Relações Étnico-Raciais na modalidade EAD, realizado pela Secretaria de Educação, o qual contou com a parceria significativa da CEPPIR tanto na elaboração de material, como no trabalho de tutoria.

Outra questão abordada na pesquisa de campo se referiu aos projetos e ações desenvolvidos pela CEPPIR e qual(is) a coordenadora destacaria. Vejamos o que nos foi apresentado:

Nós vamos ter o órgão, que é a CEPPIR, vamos ter o conselho e vamos ter o plano. Então, a partir daí o gestor que chegue aqui, ele não vai chegar desorientado. Ele tem um plano para ele poder seguir, com suas metas a reivindicação de recursos, que esse plano ele reivindique e a gente não fique todo tempo com o pires na mão a depender da sensibilização de gestores das outras pastas, mas tenha um compromisso do Estado do Ceará com um recurso destinada a política da igualdade racial, que vai estar inscrito no seu plano. Então, esse foi o primeiro viés, **o primeiro viés foi consolidação da política a partir de seus instrumentos. O segundo passo foi concorrer as políticas de editais, como você sabe que teve uma queda, veja que eu chego aqui na metade do 2015, então eu vou entrar no momento político de muita contenção de gastos e de indefinição política no impeachment de**

Dilma e no golpe parlamentar. Então tudo isso vai quebrar e vai trazer consequências danosas pra gente operar essa política. Então, o que a gente aspirava era concorrer em políticas de editais já que a gente não tem tanto recurso do Estado. Eu iria atrás na esfera federal como a gente conseguiu nesse momento de crise, **nós conseguimos aprovar em 2015 um convênio de um projeto que a gente chama municipalização da política pra o interior do Estado.** (Coordenadora CEPPIR).

De acordo com a coordenadora, a CEPPIR tem toda documentação, regimento, estatuto, toda uma legislação que a cria e a fundamenta. Assim, o passo seguinte foi a criação do conselho, o conselho estadual de promoção da igualdade racial como mais uma instância de controle da política pública, da política de igualdade racial. De fundamental importância, cita a coordenadora, visto que o gestor não consegue desenvolver uma política pública efetiva, sozinho, ele precisa de outros aliados e de mecanismos legais e gerenciais que a sustentem.

Outras duas ações destacadas pela coordenadora da CEPPIR se referem à criação da lei de cotas das universidades estaduais do Ceará (Ver em anexo) e o concurso público para professores indígenas:

Pronto, aí acrescento mais ações que a gente acha importante nessa coordenadoria e durante os 3 anos para nós foi importante. **Foi todo o acompanhamento e a criação da lei das cotas nas universidades estaduais, a Lei 16.197³⁵, de janeiro de 2017,** então para nós é super interessante e a gente precisa. Uma coisa foi conquistar a aprovação da lei, agora outra coisa é monitorar e ver como ela vai ser implementada nas universidades estaduais, UECE, UVA e URCA. Como que a gente vai fazer com que ela esteja igual, ela é similar a Lei 12.711, que é a Lei do Governo Federal, a Lei das Cotas da Dilma. Então, é algo interessante, muito interessante, mas que a gente precisa acompanhar de perto né, como é que vai ser... **E a outra coisa foi a Lei da criação de concurso para professores indígenas, então é uma legislação bem nova né, a Lei nº 16.001 de 2018, que vai proporcionar que as populações indígenas, elas contem com professores indígenas porque eles têm uma relação muito precarizada de mais de 30 anos, que eles não são concursados e para nós é super importante acompanhar isso também.** E a gente considera como algo bom, favorável dentro da coordenadoria. (Coordenadora CEPPIR).

Percebe-se que todo o trabalho dessa coordenadoria se volta para as diretrizes que fundamentam o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As ações ora citadas se referem ao desenvolvimento de uma política pública voltada ao combate às práticas discriminatórias e a qualquer tipo de preconceito. Entrando no trabalho de implementação da Lei nº 10.639/2003 há uma preocupação da CEPPIR nas ações até então desenvolvidas por outras Secretarias ou órgãos. Vejam os o que relatou a coordenadora:

³⁵ Ver Lei Estadual nº 16.197 (Cotas para universidades estaduais do Ceará).

E aí a gente queria falar da nossa preocupação diretamente com a Lei nº 10.639/03 e a 11 mil, que é a que você estuda. Então, para nós e eu digo isso da minha preocupação, **porque eu fui gestora do Fórum Estadual, Fórum permanente para Educação das Relações étnico-raciais do período de 2009 a 2011 e esse fórum, ele andou de 2007, tinha toda uma articulação grande com o MEC, com o Governo Federal de fazer formação, da gente andar.** Então tinha esse governo que tinha uma preocupação mesmo com a implementação da Lei 10 mil e depois vai aparecer a 11mil né, então a gente tinha isso e a gente andou. Depois nós vamos ter algumas dificuldades locais mesmo, nós não tivemos lideranças né, que tivessem empenhadas em fazer o fórum andar. **Hoje o fórum não está mais funcionando, o fórum está praticamente morto e nós fomos convocadas como CEPPIR para reoxigenar esse,** porque tem algumas pessoas, alguns municípios como você, tem o município de Maracanaú que é a Crede 1, que tem algumas pessoas boas e que querem, como elas estão mais próximas querem que a gente reacenda. Então, isso está como uma meta para nós de outubro para novembro reoxigenar esse fórum, porque esse fórum é muito importante, porque pra gente poder pensar a implementação da Lei 10 mil no é, da Lei 11 mil, principalmente da 10 a gente tem um plano nacional e então tem eixo, não pode ser assim de qualquer sorte. **A gente já iria encontrar dificuldade para implementar essa Lei numa sociedade racista que nega, imagine uma sociedade racista, que nega numa realidade de Ceará, com o discurso ideológico que aqui não tem negro e num contexto que reacende a uma onda reacionária conservadora.** Então, nós estamos com muitos elementos que computam para uma queda né, para um não avanço da implementação da Lei. Então, temos questões estruturais, questões nacionais, questões no âmbito federal, questões no âmbito do nosso Estado, então nós estamos circundados e aí o que precisa é muita força de um ativismo, de uma militância... (Coordenadora CEPPIR).

Ao realizar um dos processos metodológicos dessa pesquisa, a entrevista semiestruturada, observei alguns indícios da ruptura de ações projetadas no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais. Como citou a coordenadora da CEPPIR, todos os Estados da Federação, seguindo as diretrizes do plano, tinham fóruns de atuação de implementação da Lei em pauta, em um momento auge dessa política entre 2007 a 2011. Os fóruns eram atuantes, a citar o exemplo mencionado no depoimento acima, em que além das discussões, dos momentos de estudos entre os participantes, eram ofertados processos de formação continuada para professores, como a disponibilidade de cursos.

Em relação às ações de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a Prof.^a Zelma Madeira em seu artigo *As relações étnico-raciais e a implementação da Lei nº 10.639/03 em Fortaleza/Ce (2012)*, nos remete a uma interessante reflexão sobre as ações de promoção da igualdade racial na área da educação, desenvolvidas a partir do Protocolo de Intenções MEC/SEPPIR, firmado em 2003, através dos eixos: garantia do acesso e da permanência das crianças negras na escola; incentivo à inserção de jovens negros nas universidades; a própria implementação da Lei nº 10.639/03; promoção de

alfabetização e qualificação profissional de jovens e adultos negros; estímulo a uma pedagogia não racista, não sexista e não homofóbica no sistema educacional brasileiro.

Passados alguns anos dessa análise, ainda é muito pertinente a reflexão de dois pontos essenciais: o combate a uma pedagogia não racista e o fortalecimento da própria implementação da Lei. Mesmo depois de 16 anos de sua publicação, percebe-se a descontinuidade de políticas educacionais que abranjam tal temática, assim como em alguns exemplos a aplicação da Lei se restringir a experiências isoladas, projetos descontínuos, com pouca articulação com as políticas de educação, deixando a desejar a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos, sofrendo dessa forma, com a falta de condições financeiras e institucionais para o sua efetivação. Vejamos:

Tem pessoas que não tem nem se quer a sensibilização pra Lei, **então veja que dentro dessa realidade de 184 municípios do Ceará, a implementação da Lei nº 10.639/03, ela não tem uma unificação, uma uniformidade, ela é muito heterogênea.** Então se eu vou ter uma Crede preocupada, interessada, que ela não vai como você mesmo disse precisar de uma ordem para fazer, mas já faz parte do metiê, já faz parte do planejamento aí é uma coisa, mas nós não vamos ter em todas as credes essa mesma dimensão e essas mesmas características. **Elas vão se alterando, então para nós é complicado porque não garante uma unidade na implementação da Lei e eu acho que o que ocorre no Ceará , vai ocorrer em outros Estados da federação, porque nós temos uma Lei que já tem mais de 15 anos e ela não funciona, ela não funciona porque nós temos uma sociedade do racismo estrutural.** O racismo estrutural ele está grudado, definindo os lugares econômicos e políticos, então isso é algo, não é que nós não vamos vencer, mas é que haja ações para que a gente possa vencer, elas precisam ter mais profundidade né para poder acontecer. Então assim, aqui a nossa preocupação é de ter no nosso conselho assento para a SEDUC né, porque a gente precisa dialogar com ela, já que quem vai implementar, quem vai fazer a ação é a SEDUC. **O que que a CEPPIR faz ? A CEPPIR faz o atravessamento, garantir a transversalidade do tema não é, e pensar ações. Então nós temos a lei das diretrizes pra Educação quilombola, a diretriz para educação indígena, então quando a SEDUC faz o seminário nós estamos juntos que é para qualificar o debate, que é para poder ver todas essas questões...** E o que eu já tenho de acúmulo nessa área, eu não aprendi aqui, eu já vim com a minha pesquisa, com o meu estudo. Aqui eu tento aprimorar né, então aqui eu não fico preocupada porque eu não tenho grana pra executar, eu fico preocupada é que quem execute consiga dar lá no fim da linha uma transversalidade da igualdade racial. (Coordenadora CEPPIR).

No posicionamento da coordenadora CEPPIR percebemos a relevância da articulação que deve ocorrer entre as instituições envolvidas com o processo de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Enquanto a Secretaria da Educação tem a responsabilidade de atuação mais direcionada ao trabalho na escola, ao currículo, à formação de professores, a CEPPIR vem no apoio de garantia dessa

transversalidade do tema, planejando ações que envolvam não só a SEDUC, mas as outras secretarias de governo que possam apoiar a efetividade dessa política pública. Como salientam Santos e Silveira (2010), a luta e o enfrentamento ao racismo não é estática, o que requer a referida associação entre as políticas de cunho universal, focalizada e de promoção da igualdade. E ainda, reforçando a análise da Prof.^a Zelma Madeira (2012), a sinalização da necessidade de políticas afirmativas se referem ao fato de abrangerem um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter obrigatório, concebidas com o objetivo de combate à discriminação racial, de gênero e de ordem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Como fortalecimento desse trabalho, voltado à transversalidade e à efetivação de atribuições voltadas às instituições, o Plano Nacional reforça no âmbito estadual nos procedimentos “e)” e “i)”, duas questões relevantes, as quais a CEPPIR procurou desenvolver em suas ações na gestão consolidada até 2018: o primeiro, e) a articulação com os entes responsáveis, aqui cito SEDUC, CEPPIR e Movimento Negro para o apoio a construção participativa de ações que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03; e o procedimento i) que inclui a participação dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Essa preocupação de “reacender” o fórum estadual, bem como o apoio a formação de professores é bem evidente na fala do grupo da CEPPIR. Vejamos o que mencionou também a assessora de célula da CEPPIR:

A exemplo dessa ação de transversalidade recentemente (informação de setembro de 2018) nós propusemos uma reunião SEDUC e Movimento Negro que já também compunha o fórum permanente de educação para relações étnico-raciais, porque o fórum e o movimento eles vêm sempre reivindicando também a efetividade dessa legislação. **Então, nessa reunião em que estava a CEPPIR, a Codea a Coordenadoria responsável pela implementação da lei na SEDUC, e a representação do MNU do movimento negro foi feito esse questionamento pra SEDUC, para o Estado, do que estava sendo realizado, foi feita uma memória das ações que foram feitas antes, que vão datar principalmente de 2015, que foram cursos à distância e tudo. Dali saiu essa proposta da gente iniciar, já que pra esse ano a gente não teria mais tempo para execução de muitas ações, por conta também dos recursos, de iniciar um novo curso ofertado no site à distância para os professores e em que a CEPPIR acompanharia todo processo de construção do módulo, dos conteúdos que vão ser ministrados, das vídeos aulas que vão ser feitas e desde então a gente vem nessa elaboração depois dessa reunião.** A gente já fez o módulo com toda proposta do curso e também surgiu a proposta de fazer outras vídeo aulas com as próprias representações: povos de terreiro, quilombolas e indígenas que falaram das suas experiências dentro da escola, dentro desse ambiente escolar no seu processo de educação, de vivenciar o racismo, vivenciar discriminações, mas também fortalecer suas identidades em alguns momentos e daí já tem surgido alguns frutos. Porém, existem ainda muitas outras

questões para serem aplicadas para sair só do curso à distância, só da internet e chegar por exemplo para ações, **como o projeto que está sendo desenvolvido na Crede, de entrar para o currículo como algo cotidiano mesmo do ambiente escolar e efetivar essa lei.** (Assessora CEPPIR).

A assessora reforça ainda em seu posicionamento a preocupação com a efetivação da Lei nº 10.639/03 no âmbito do currículo escolar. Como mencionado, o compromisso com a efetividade da Lei perpassa a estrutura curricular das escolas, o enfoque nos cursos de formação de professoras(es), voltando-se a contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos projetos pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais. Essas considerações estão previstas no Plano Nacional.

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pela Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CP nº 03/2004, atribuem responsabilidades para os diferentes atores da educação brasileira. Dessa maneira, ao sistema de ensino municipal, conforme o planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, é de fundamental importância uma atenção especial à necessidade de articulação entre a formação de professoras(es) e a produção de material didático.

Dessa forma, voltando-se ao que contempla ainda o Plano Nacional de Implementação da EREER, em nível municipal, destacam-se as seguintes ações: apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais; realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano, entre outras.

Baseando-se no que propunha o Plano e nas responsabilidades de cada ente federado continuei meu trabalho de entrevista, dessa vez em âmbito municipal. No dia 19 de

setembro de 2018, entrei em contato com uma técnica pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Acaraú, com o objetivo de marcamos um momento de entrevista para sondagem da implementação da Lei nº 10.639/03. Fui informada pela técnica que a Secretaria não dispunha de nenhum profissional responsável pelo acompanhamento dessas ações, nem tão pouco um direcionamento pedagógico para as escolas. As instituições que trabalhavam algum conteúdo realizavam por conta própria e em sua grande maioria de forma transversal, segundo o relato da técnica. A título de socialização em 2019, a Secretaria de Educação de Acaraú iniciou um Projeto intitulado: Por uma infância sem racismo, destinado às aulas de ensino religioso.

Depois dessa sondagem, voltei meu trabalho de campo para o município de Cruz/Ce, realizando em outubro de 2018 uma entrevista com a técnica da área de ciências humanas. A princípio, nossa conversa se dirigiu a uma sondagem de como a Secretaria implementava as ações com a Lei nº 10.639/03. Foi-nos relatado que:

No que se refere à cultura afro-brasileira, eu como técnica de Ciências Humanas monitoro também o trabalho dessa temática nas escolas, o que que a gente faz? **Faz um levantamento das ações que podem ser trabalhadas em cima dessa temática no decorrer do ano letivo, porque às vezes você trabalha uma temática tão importante apenas como uma data.** Uma data, o dia da consciência negra por exemplo, se resume o trabalho de um ano inteiro, apenas na comemoração de uma data. Já vem bem ao encontro mesmo do que pede a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, uma formação integral do estudante, né, aí o que que a gente faz, a gente faz o levantamento desse conteúdo. Em cima desses conteúdos a gente prioriza alguns, porque às vezes sai muita coisa para ser trabalhada, no caso, no conteúdo de história a gente trabalha a questão da escravidão, mas não o processo de somente aula de estudo. E aí depois desse planejamento realizado a gente vai para o estudo de aula. (Técnica SME de Cruz).

Dos 7 (sete) municípios que compõem a regional da Crede 3 só encontrei um trabalho mais sistematizado no município de Cruz-CE. Como mencionado na entrevista acima, há uma preocupação dessa Secretaria na efetividade da implementação da Lei nº 10.639/03, voltada inclusive para o que orienta o Plano Nacional: acompanhamento ao trabalho do professor em sala de aula e a importância ao seu processo de formação continuada. Outro fator importante demonstrado no depoimento da técnica da Secretaria se voltou à tutoria de orientação para o bom desenvolvimento do planejamento pedagógico do professor e o estudo da própria aula pelos três atores envolvidos: técnica secretaria, professor e coordenador pedagógico. Vejamos:

O estudo fica o coordenador pedagógico, o técnico da SME estudando a aula do professor, não no intuito de fiscalizar, até mesmo porque o plano foi nosso né, aí o que que acontece, aí depois desse estudo de aula a gente faz as anotações necessárias. Aí a gente vai no outro encontro que é o feedback, analisar os pontos positivos da aula, **mas também as necessidades de aprimoramento**. E como eu trabalho na área de ciências humanas eu acompanho muitas aulas no que se refere a temática cultura afro-brasileira, justamente já pensando nessa implementação da Lei, certo? ... **No início do ano nós fizemos uma formação específica, inclusive sorteamos até material de cultura-afro, como sugestão de conteúdos para os professores trabalharem, temos um livro Cortinas do Saber, que é trabalhado nas aulas de ensino religioso**. É um livro de apoio ao professor em que todos os alunos também podem ter esse livro, tem acesso a esse livro e o professor no decorrer das aulas vai também trabalhando essa temática, em cima do cortinas do saber. E nas aulas de história trabalha o movimento abolicionista, a questão das leis abolicionistas já trazendo uma origem, por que que houve a implementação dessa Lei? Então, pensando nisso **a gente trabalha a questão da origem e a nível de Brasil a gente já trabalha a questão do Zumbi, trabalhamos também a questão do próprio Ceará que foi um dos pioneiros dessa abolição, o fim da escravidão e as consequências para os ex- escravos**. Como eles foram inseridos nesse mercado né? Tudo isso tentando atender as exigências dessa Lei, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e geografia né da África e dos afro-brasileiros, nesse contexto. (Técnica SME de Cruz).

O que a técnica da SME de Cruz nos relatou acima, vai ao encontro de duas principais atividades atribuídas ao sistema de ensino municipal segundo o Plano Nacional de ERER, a citar: orientar as equipes gestores das escolas para a implementação da Lei nº 10.639/03 e produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais.

Outro ponto mencionado na explicação da técnica da SME de Cruz se voltou para a preocupação com o currículo escolar, ela citou, por exemplo, os conteúdos da área de história. Não podemos omitir que vivemos num país com grande diversidade racial e se observa a existência de muitas lacunas nos conteúdos escolares, justamente no tocante às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas, as quais possam embasar as explicações voltadas não somente a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos.

Pelo que inferimos nas palavras da técnica da Secretaria Municipal de Cruz, esta instituição se movimenta para desenvolver ações que efetivamente coloquem a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em prática, pelo menos com essas atividades específicas no trabalho em sala de aula dos professores, caminha-se para tal feito. A abertura no currículo das escolas do município de Cruz para o estabelecimento de um diálogo sobre a cultura africana e afro-brasileira impactará, possivelmente em uma escola antirracista, a qual deve

estabelecer um diálogo com o currículo, atentando para a importância do planejamento de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira.

Depois dos momentos de entrevistas entre as instituições SEDUC, CEPPIR e SME de Cruz voltei-me a pesquisa de campo para a escola. O porquê da escola como instituição a ser analisada, perpassa bem mais a concepção dela, por ser um espaço sócio-cultural. É preciso também compreendê-la, conforme Cita Dayrell (1996) em seu texto os Primeiros Olhares sobre a escola, na ótica da cultura, através de um olhar mais denso, através do dinamismo desenvolvido no cotidiano escolar, através da percepção de homens e mulheres, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, como sujeitos concretos, sociais e históricos presentes e atores dessa história. Falar da escola como esse espaço sócio-cultural se fundamenta no resgate do papel dos sujeitos na trama social que a forma, enquanto instituição.

Dessa forma, apresento as considerações sobre os sujeitos envolvidos no processo de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, de uma escola selecionada por mim, para análise desse contexto. Anteriormente, já havia mencionado o motivo da escolha dessa instituição, bem como uma apresentação sobre sua proposta de ensino. Iniciei a pesquisa de campo através da entrevista semiestruturada colhendo, a princípio, a percepção dos professores sobre: como a escola desenvolve ações de implementação da Lei nº 10.639/03? Se os mesmos vivenciaram algum tipo de ação preconceituosa entre alunos e quais projetos a escola desenvolve voltados à prática de combate ao racismo e respeito às diversidades. Em maio de 2019, tive a oportunidade de ouvir os sujeitos da EEMTI Maria Alice Ramos Gomes, em Acaraú, e suas considerações. A primeira conversa ocorreu com o Professor X³⁶, que de forma segura nos foi relatando suas considerações sobre o que teria sido questionado, vejamos:

Meu nome é Professor X, eu sou professor de português na escola Maria Alice Ramos Gomes de tempo integral. É aqui na escola os projetos voltados para questão étnico-racial, o Anauê e o BrÁfrica, eles são muito importantes até mesmo para integrar os profissionais de outras áreas, nessa questão, na discussão em sala de aula, no direcionamento dessas aulas. **Como eu trabalho muito o português e a literatura eu acabo nos meus próprios planejamentos inserindo cada vez mais temáticas, assuntos voltados para esse tema e que amplia ainda mais a dimensão do projeto dentro da escola e também a dinamicidade das aulas. Então, por exemplo, eu trago muito sobre a questão da literatura africana né, da questão de como os índios é..., a questão da cultura indígena dentro da nossa língua, da cultura africana dentro da nossa língua, como o português se formou a partir da junção dessas etnias e como chegamos até onde estamos...** Na nossa

³⁶ Como forma de manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, cito-os com nomes fictícios.

escola temos alunos que tem descendência indígena, descendência afro, aquela miscigenação toda e muitos não tem essa identificação, mas com os projetos e tudo eles acabam criando esse laço. **Até uma prova que eles fazem para os projetos, que é a questão da fotografia, eu acho muito bonito como eles se vestem, a questão dos cachos, as meninas assumindo seus cachos.** E a dança eles buscam, pesquisam e isso tudo acaba afastando-os dessas questões de preconceito e tudo mais. Até os meninos que são mais religiosos, a questão da religião, eles tem um respeito muito grande. Então, aqui na escola eu nunca presenciei nenhuma ação racista ou preconceituosa até hoje. A questão deles aceitarem, entenderem e respeitarem, para mim é o mais importante. Respeito tanto a religião, quanto a cultura, ao que a pessoa é na sua essência. (Professor X).

Na reflexão do Professor X observamos que o trabalho com os conteúdos voltados a cultura afro-brasileira e africana estão contemplados nos planos curriculares de língua portuguesa e literatura. Há também uma preocupação do referido educador de valorizar, em seus momentos de planejamento, quais conteúdos poderão ser estudados pelos educandos que possam fundamentar a questão da cultura africana e afro-brasileira. O professor vai mais além em suas considerações quando nos afirma que consegue perceber o fortalecimento da identidade dos alunos, através do trabalho que é o desenvolvimento na escola com a implementação de dois projetos, o BrÁfrica e o Anauê: o primeiro, voltado ao trabalho de estudo sobre a cultura afro-brasileira e o segundo sobre a cultura indígena. Ainda sobre o que o professor nos comenta, há uma preocupação de pensar propostas de implementação da Lei nº 10.639/03 pela escola, como forma de apresentar a comunidade escolar os paradigmas que ainda existem em relação a questão do racismo. E a luta contra o racismo, por exemplo, nessa escola pesquisada, vem possibilitando a discussão de temas significativos no espaço escolar, para que haja uma compreensão de uma pedagogia que possa contemplar os valores civilizatórios brasileiros.

A segunda conversa foi com o Professor Y, também da área de Linguagens e Códigos, de uma forma geral ele também analisa positivamente a implementação dos projetos desenvolvidos na escola, com vistas à valorização da cultura afro-brasileira e indígena. O Professor Y nos relatou:

Bom, eu me chamo Professor Y, de artes e inglês. Atualmente como de inglês na escola, mas ano passado como professor de artes é, eu trabalhava junto com a professora que estava a frente dos principais projetos da escola que envolvem essas questões étnico culturais e raciais formas de complementar atividades desse projeto. Como oficina de máscaras africanas e debates e discussões a respeito de questões raciais, de preconceito. **Eu acho extremamente importante a escola trabalhar e ser um espaço de reflexão e de debates sobre esses assuntos pra gente quebrar tabus, pra gente quebrar preconceitos a fim de evitar que os alunos tenham ideias distorcidas sobre alguns assuntos.** E é extremamente importante a gente ver

a integração deles nesse projeto, a participação, fazendo com que eles tenham noção de que nós somos um país miscigenado, nós somos um país multirracial e cultural. A gente percebe que é uma escola que apresenta uma diversidade muito grande de alunos em todos os aspectos físicos cabelo, cor de pele, a gente tem uma diversidade muito grande. **E eu não vejo em nenhum momento de aula ou intervalo os alunos tendo algum tipo de preconceito em relação a isso. Até porque a gente trabalha muito, a gente toca muito nesses assuntos né, que o respeito é fundamental. A gente trabalha isso nas aulas de formação cidadã e também abre discussões na hora da aula pra gente esclarecer algumas coisas e os projetos eles vem para isso, para quebrar essas barreiras de preconceito, que eu acho que é o principal foco.** Ano passado com o BrÁfrica é... a gente proporcionou momento no auditório que foi extremamente importante. A gente percebeu que tiveram muitos alunos que compartilharam experiências né, de que eu já passei por esse tipo de situação, me senti assim e tal... (Professor Y).

Professor Y mencionou outra questão que vem sendo implementada nas escolas públicas estaduais do Ceará: a aula de formação para cidadania. Nessas aulas, os professores podem selecionar temáticas diversas a serem estudadas com os alunos. No caso da escola pesquisada, eles também utilizam esse tempo escolar para ministrarem aulas sobre a cultura afro-brasileira e africana. O Professor Y, como também na entrevista do Professor X, ambos afirmaram que não presenciaram ainda na escola nenhum tipo de atitude racista por parte dos alunos. Essa questão pode nos sinalizar para um possível efeito positivo do trabalho que a instituição já vem desenvolvendo com a temática.

Vimos nesses dois relatos uma certa preocupação dos educadores em efetivar uma educação antirracista, quando na prática eles inserem e trabalham a temática em seus currículos. Mencionando o que as orientações e ações curriculares para educação das relações étnico-raciais (2006) nos colocam ao educador: tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar conteúdos voltados à prática de uma educação valorizativa em relação à cultura africana e afro-brasileira. Como estamos tratando de dois professores da área de linguagens, as artes e a literatura africana e afro-brasileira, por exemplo, deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais. Além da relação que a escola pode desenvolver com a comunidade a qual está situada, em referência a uma participação efetiva de alunos negros nas atividades escolares, como o que inferimos que aconteça no Projeto BrÁfrica, mencionado pelos professores.

A terceira entrevista ocorreu com a Professora Z, idealizadora dos dois projetos desenvolvidos na escola, os quais contemplam as Leis nº 10.639 (Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira) e a nº 11.645 (Obrigatoriedade do Ensino Indígena). Nas considerações da educadora conseguimos visualizar o esforço empreendido

por uma militante da causa, a qual busca contribuir com a melhoria da dimensão humana dos alunos, especialmente com aquelas(es) que tiveram sua história e cultura subalternizadas, muitas vezes invisibilizadas pela escola. Faz-se necessário sim, a exemplo do trabalho coordenado pela educadora, um reconhecimento do legado da história e cultura africana e afro-brasileira. Os desafios de implementação da Lei enfrentados pela educadora, como por exemplo, coordenar os projetos muitas vezes com poucos professores apoiando-a reflete essa ação de militância. Vejamos:

Bom, meu nome Professora Z de língua inglesa e trabalho com a temática étnico-racial, especificamente cultura indígena, afro-brasileira e africana. A gente desenvolve na escola dois projetos que abordam de uma forma bem dinâmica essas temáticas. O primeiro deles é realizado no 1º semestre chamado Projeto Anauê, que os alunos são convidados a adotarem uma etnia indígena. E na culminância a gente tem toda uma dinâmica relacionada a tudo que corresponde a cultura indígena. A gente tem jogos indígenas, a gente tem apresentações artísticas culturais e às vezes a gente aborda a culinária voltada para aquilo que se remete a cultura indígena. E **o segundo, que é a maior paixão da minha vida, é o BrÁfrica a gente trabalha especificamente África e Brasil.** E esse é um dos projetos mais famosos da escola, ganhou até premiação no Memórias de Baobá por conta da forma como a gente organiza, como a gente trabalha. **Os nossos alunos são muito envolvidos, a gente percebe uma criação artística, uma identidade, uma discussão muito positiva em relação a isso. É devido a isso, desde quando eu entrei nessa escola em 2015, quando a gente começou mesmo a trabalhar essa temática, que eu não lembro assim de nada relacionado a preconceito racial ou mesmo de qualquer outro tipo aqui na escola.** A gente percebe inclusive nas falas deles que quando a gente está em desenvolvimento do Projeto BrÁfrica, eles parecem se sensibilizar mais com aquilo que eles são e começam a se identificar, e muitas vezes, partilham experiências que são negativas, mas que na própria fala deles, eles dizem que superaram e que acham muito bacana a gente ter esse espaço para eles, para eles se identificarem dessa maneira... A gente traz pessoas de fora para vim discutir, para vim participar, na própria aula, na própria disciplina do professor tem sempre aqueles que fazem esse trabalho mais direcionado, como no caso da literatura, da história, da sociologia, da filosofia, então assim é um projeto que ele é bem abrangente e integrador. E a gente percebe que está dando certo. (Professora Z).

A Professora Z confirma o que os outros professores entrevistados citaram: primeiro de não terem conhecimento de atitudes preconceituosas de alunos na escola; segundo em relação ao desenvolvimento dos projetos na escola há no período de realização, uma maior valorização dos alunos sobre o estudo relacionado às temáticas. Outro ponto a se considerar se refere à relevância de um trabalho interdisciplinar nas diversas disciplinas do ensino médio, visto que atentar para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques. Além do que a educadora traz a responsabilidade de coordenar dois projetos com

temáticas tão importantes ao conhecimento dos alunos, conteúdos voltados ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais.

A quarta entrevista foi realizada com a aluna A,³⁷ educanda da 3ª série do Ensino Médio em tempo integral. Quis analisar suas percepções em relação à política de educação para as relações étnico-raciais adotadas pela escola. Afinal, não podemos deixar de compreender que esses jovens chegam à escola como sujeitos sócio-culturais. Trata-se de compreendê-los na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, sentimentos, desejos, emoções, escala de valores, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. Assim, o que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Vejamos o que a Aluna A nos relatou sobre sua experiência escolar e sobre os projetos desenvolvidos em sua escola:

Bem eu me chamo Aluna A, estudo na escola Maria Alice Ramos Gomes. E o que eu posso falar sobre um pouco da minha experiência nesses projetos é que eu aprendi muito e eles vieram como uma forma de aprendizagem que eu vou levar para vida toda. Que abriu minha mente em algumas coisas porque quando antes de eu vim estudar aqui, e antes de trabalhar esses projetos, a minha antiga escola não trabalhava os projetos com essa intensidade de falar sobre étnico-raciais, dessa forma. **E quando eu cheguei aqui a trabalhar esses projetos eu comecei a olhar com visões diferentes para esses dois grandes projetos que são o Anauê e o BrÁfrica... E os africanos eu comecei a amar a cultura africana hoje é uma das minhas grandes paixões.** E eu sou uma pessoa religiosa, mas que eu acredito na religião dos africanos também né, eu respeito a forma que eles levam a vida, do jeito que eles gostam de adorar os seus deuses. **E em questão de preconceito aqui na escola eu nunca vi ninguém tendo preconceito com outro, até porque eles abrangem realmente o projeto como se fosse a grande paixão da vida deles...** E quando os primeiros anos chegam aqui na escola eu creio que a gente tenta passar para eles da melhor forma, do jeito que a gente aprendeu. Então, para mim é isso, trabalhar essas culturas é muito importante e eu acho muito importante ter isso dentro da escola. (Aluna A)

Mais um sujeito da escola pesquisada confirma a importância do desenvolvimento dos projetos referentes à cultura afro-brasileira. Entra nessa perspectiva da Aluna A a questão da identificação desses sujeitos com outras culturas. A fórmula é simples: conhecer para admirar e respeitar. Leva-se em conta nesse contexto, a experiência vivida por cada sujeito. E no caso da aluna entrevistada, inferimos através do seu relato que a experiência de participação nos projetos pedagógicos da escola abriu novas perspectivas de conhecimento sobre outras culturas. Além de outra questão muito relevante abordada nesse depoimento, a

³⁷ Adotei nomes fictícios para alunos, professores e gestão escolar como forma de preservação de suas identidades.

afirmativa da aluna de não presenciarem no espaço da escola atitudes de preconceito entre os alunos, talvez também seja reflexo das ações positivas empreendidas pela escola durante o ano letivo em observância à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Como quinta entrevista, conversei com a Aluna B, da 1ª série do ensino médio, ingressante na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes, em 2019. Conforme relato da aluna, existe na escola sim situações de preconceito entre os alunos, principalmente naqueles que ingressaram no referido ano letivo. Esses, ainda não vivenciaram os projetos da escola, e essa questão pode impactar positivamente na mudança de postura desses educandos, pós estudos e vivências que serão realizadas nas ações educativas. Vejamos o que a Aluna B nos relatou:

Me chamo Aluna B e sou aluna do 1º B do ensino médio e eu vou falar um pouco sobre a questão de discriminação aqui na escola. Pelo que eu vejo sobre o núcleo gestor da escola, eu vejo que eles trabalham muito bem porque se a gente está achando ruim, a gente vai lá e fala com eles... **Sim já presenciei situação de preconceito. Aqui na escola tem um menino chamado é... esqueci até o nome dele, mas ele é do 1º ano, primeiro A e é anão. Aí eu vejo muita gente encrencando com ele só porque ele é anão, fica intimidando com ele, batendo nele.** Só que eu percebo que ele leva na brincadeira, só que ele não deveria levar isso na brincadeira, ele deveria colocar um limite e dizer aceitem e me respeitem...
 Fora da escola presenciei situação de racismo da seguinte forma: uma pessoa que eu conheci, que era negra, pele negra mesmo e ela tinha uns 25 anos. Ela não conseguia trabalho, ela não tinha terminado os estudos todos. Por ela não ter terminado os estudos todos achavam que ela era drogada por causa da cor dela, só pelo modo de se vestir. **Às vezes, muito pela sua cor eles falam assim: não querem escutar sua opinião! Pelo que eu vejo não querem escutar sua opinião porque para eles negro não tem opinião para nada, é o racismo como se fala né?** Que eu vejo aqui mesmo é que a sociedade não consegue receber muito bem, esse negócio de racismo e preconceito. E dentro da escola que eu veja assim já, mas eu com a pessoa não vou dar conselho, a pessoa deveria saber. **Eu já presenciei sim. Tipo, a pessoa dizer assim, tipo a pessoa for dar sua opinião sobre essas coisas da sociedade, sobre cultura ou política, aí vem a fala: cala a tua boca! que tu não tem nada a dizer não, tu é negro, essa tua cor.** Esquisito essas coisas, meio que estranho ... (Aluna B)

A aluna B nos faz refletir que a educação e seus processos devem ser compreendidos para além dos muros escolares. A aluna nos relatou que tanto na escola como na vida social, já vivenciou situações de preconceito. Dessa forma, todos os alunos ingressantes em escolas públicas, aqui no caso em análise, nas de ensino médio, trazem em seu contexto as relações sociais vivenciadas, bem como suas histórias de vida. A escola terá um papel fundamental na desmistificação de muitos conceitos e comportamentos preconceituosos. A Aluna B ainda não sentiu o efeito positivo do desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola. Será a partir da vivência e do seu envolvimento com as ações

pedagógicas implementadas na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes, que a aluna poderá constatar o efeito escola em sua formação por uma educação antirracista.

Outra consideração relevante na abordagem da Aluna B se referiu a fala no contexto escolar em que um aluno(a) negro(a) mencionou sua opinião sobre uma questão social e foi intimidado por outro sujeito: *“cala a tua boca! que tu não tem nada a dizer não, tu é negro, essa tua cor”*. A escola, nesse contexto, deve estar atenta a essas abordagens entre alunos para não tentar mascarar um racismo revelado, ou seja, combater situações cotidianas que desrespeitem o direito de fala de todos, bem como ampliar o espaço da escola para fortalecer as discussões sobre combate ao racismo e todas as formas de preconceito. Tais implicações são desafiantes aos educadores visto que esses sujeitos deverão desenvolver instrumentos metodológicos que possibilitem seu aprimoramento ao conhecimento da realidade do aluno. Implica buscar uma compreensão totalizadora do educando conhecendo não apenas o seu mundo cultural, mas suas experiências cotidianas. Entendendo quem é esse sujeito que faz parte do espaço escolar, o professor poderá planejar ações pedagógicas que atendam a política pública de EREER.

Nesse entendimento de quem é esse jovem estudante, Dayrell (1996) em seu artigo a escola como espaço sócio-cultural, revela a percepção de que esses jovens ingressantes no contexto escolar são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos se fazem uns aos outros, com elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições. A Aluna B nos revelou quem ela está se tornando a partir de suas interações no contexto escolar e social. E a escola como espaço de reflexão e formação integral desses jovens tem papel relevante no combate ao racismo.

Independente dos conteúdos ministrados, a escola é um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos.

Na sexta entrevista, interagimos com as considerações da Coordenadora Escolar 1, entrando em cena agora a concepção da gestão escolar sobre o processo de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e qual o papel da escola nessa ação. Vejamos:

Eu sou a Coordenadora Escolar 1 da EEMTI Maria Alice Ramos Gomes. Aqui na nossa escola a gente desenvolve diariamente em todos os nossos planejamentos coletivos, a gente está sempre lembrando desse item para que a gente possa

incluir nas nossas aulas, nos nossos planejamentos, não faltam discussões voltadas para essa temática. E aqui na nossa escola tem sido muito válido, aqui na nossa escola trabalhar essa temática. Os meninos se identificam muito, eles gostam muito de participar. A gente vê aí várias tarefas voltadas assim para o reconhecimento da cultura negra. Nós tivemos aqui uma oficina de bonecas, foi muito bacana onde os alunos souberam a importância daquelas bonecas de pano que as mães vinham trazendo no navio negreiro, quando a gente viu aqui a oficina do navio negreiro, muito bacana os meninos se identificaram muito né com essa oficina. E assim, a gente nota que a partir desse momento os meninos passam a ter uma postura diferente, a ter um reconhecimento até da sua cor mesmo, entender deles se reconhecerem negros. **Nós tivemos aqui um momento que eu achei muito bacana, agora no Enem quando a gente estava organizando as fichas e nós vimos alunos se reconhecendo negro. Ele não queria colocar que ele era pardo, ele queria realmente colocar que era negro, isso é uma identidade a partir do momento dos trabalhos que a escola realiza.** Eu fiquei tão satisfeita e eu ainda quis assim questionar, realmente esse aluno colocou que era negro? E a pessoa do laboratório colocou: *ele realmente afirma que é negro.* Então isso já é um trabalho que a escola desenvolve e eu fiquei muito satisfeita. (Coordenadora Escolar 1).

Nessa reflexão inicial nos repassada pela Coordenadora Escolar 1 na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes, vimos duas questões importantes do papel da escola na implementação da Lei nº 10.639/03: primeiro, o planejamento escolar voltado ao trabalho com a temática do ensino afro-brasileiro; segundo, um possível resultado positivo da identificação dos alunos em relação a sua cor. Nesse relato da coordenadora, podemos inferir um impacto inicial do trabalho desenvolvido pela escola, tanto a inserção no currículo escolar do trabalho com a temática, bem como o processo de autoafirmação dos alunos negros. Aqui também cabe a reflexão de levarmos em conta a noção de aprendizagem significativa. Se o que foi discutido, debatido em sala de aula referente à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, de fato foi relevante para o aluno, ele conseguirá aprender e, como consequência positiva, ingressará em uma educação antirracista.

Outro ponto discutido com os sujeitos participantes da pesquisa de campo voltou-se ao aspecto de conhecimento do cotidiano escolar e a visualização ou não de atitudes racistas nesse contexto. A Coordenadora Escolar 1 nos revelou:

Aqui na escola eu realmente não vejo, pura verdade eu nunca vivenciei nenhum fato ocorrido, nenhuma situação voltada para questão de racismo. **Para outras situações como bullying, situações de preconceito voltadas para outras situações sim. Mas a respeito da questão de racismo mesmo eu nunca presenciei aqui com os alunos não.** Nunca recebi denúncia, alunos vindo reclamar. Eu acredito que seja por conta desse trabalho que a escola vem desenvolvendo, não só com a cultura negra, mas também com a indígena. Nós tivemos muitas palestras, oficinas com Sociólogos, com Assistentes Sociais, Antropólogos que vieram para cá, fazer palestra com a gente. E a gente vai aos poucos, porque sei que é a longo prazo, a questão da conscientização, ela não é assim de uma hora para outra, é uma questão de longo prazo... (Coordenadora Escolar 1).

Segundo relato da coordenadora na EEMTI Maria Alice Ramos Gomes ela não vivencia situações de racismo no cotidiano escolar. Há aqui um contraponto com o posicionamento da Aluna B, enquanto a aluna afirma já ter presenciado situações de preconceito e racismo na escola, a coordenadora não identifica tal situação. Nesse ponto acredita-se que seja fundamental um olhar mais atento da gestão escolar às ações cotidianas da escola. Nessa questão, mais uma vez se reforça a importância do trabalho que a instituição deve desenvolver referente a uma educação que valoriza e respeita outras culturas. Além disso, o observar as práticas cotidianas dos alunos fundamentará os atores escolares para quais ações valorizativas a escola deve desenvolver, na perspectiva do trabalho com a implementação da Lei nº 10.639/03. O que fica de reflexão na fala desses sujeitos se volta a percepção da gestão de harmonia nas práticas sociais no cotidiano do clima escolar, versus a posição da Aluna B que seria de conflito, há, portanto, contradição nos posicionamentos desses atores.

A sétima entrevista ocorreu com o Diretor da EEMTI Maria Alice Ramos Gomes. A posição do diretor foi na mesma linha de consideração da Coordenadora Escolar 1. Para o gestor, as ações desenvolvidas na instituição sobre a política de igualdade racial, impactam positivamente na postura de respeito e busca da identidade pelos alunos negros. Em seu relato, ainda, é bem perceptível o impacto positivo dos projetos que são implementados na Escola, principalmente o BrÁfrica. Outro ponto fundamental mencionado pelo gestor se refere a uma das principais ações de efetividade da Lei nº 10.639/03: a inserção no currículo escolar da temática e que esse trabalho venha a ser desenvolvido desde o início do ano letivo como pauta da Jornada Pedagógica. Vejamos o que nos relatou o diretor:

Sou Diretor da EEMTI Maria Alice Ramos Gomes e o que a escola desenvolve sobre a política de igualdade racial? A nossa escola, nessa evolução do tempo a gente aprendeu a conviver melhor com a questão da política de igualdade racial. É... eu percebo que mais ou menos nos últimos cinco anos e desde a política criada com o dia da consciência negra, começou todo essa coisa de respeito, de igualdade, de consideração a raça negra. **A nossa escola ela desenvolve projetos, que com certeza esclarece melhor os nossos meninos. A gente tem o BrÁfrica hoje que é uma identidade mesmo de respeito, de amor a questão do negro.** Então a nossa escola hoje, inclusive nos planejamentos nossos coordenadores desde a semana pedagógica, a gente faz um trabalho em que na escola não haja essa diferença, que seja uma escola bem miscigenada, bem mesmo igualitária, democrática... **Então a ideia nossa hoje é pegar os nossos projetos e expandir para as escolas do município porque são escolas que vão mandar os meninos para cá no próximo ano, para que os meninos já venham com uma cultura tanto da questão do índio, como da questão do negro, a questão da diversidade, já tendo essa**

consciência que eu vou para uma escola, sabendo o que eu vou fazer lá. (Diretor Escolar)

Na abordagem do diretor, o impacto relevante das ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar está diretamente ligado ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Nesse âmbito, o trabalho cotidiano da gestão, que parcela dos professores, no que se refere a uma educação antirracista e de respeito à diversidade, interfere diretamente na mudança de comportamento dos atores escolares. Assim, educar para as relações étnico-raciais exige, para aquele que educa, uma postura mais humanística do que conteudística, no aspecto de que não basta trabalhar conteúdos sobre assunto. É preciso estar convencida(o) de que a postura deva ser a de escutar a(o) outra(o), respeitando as diferentes culturas e compartilhando saberes. Pelo exposto, observa-se que há certa compreensão do gestor escolar, que o trabalho de efetivação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é fortalecido no cotidiano da sala de aula, nos espaços interativos da escola, em que os atores envolvidos fortalecem ações de combate a qualquer tipo de preconceito.

Concluindo o ciclo de entrevistas, tive como oitavo ator participante do trabalho de campo na escola, o Coordenador Escolar 2. Comunga o Coordenador da mesma percepção dos outros dois atores da gestão entrevistados, no que se refere ao impacto positivo produzido pelos projetos pedagógicos da escola. Diferente dos demais, ele afirma a existência de algumas situações de discriminação no âmbito escolar, mas segundo o Coordenador 2, a ação da gestão nesses casos é bem rápida. Rápida no sentido de intervir junto aos sujeitos envolvidos em tais atos, para que haja um trabalho de conscientização, esclarecendo-os de que tais ações não vão ao encontro da política pedagógica da escola. Vejamos:

Essa questão racial aqui a gente vem trabalhando há algum tempo, certo? É primeiro a questão da tolerância, até porque como a escola é comunidade de aprendizagem, ela trabalha muito igualdade das diferenças, é fundamental que é justamente a questão da equidade, certo? Então a gente trabalha muito isso nos projetos, a escola deixa bem claro que não aceita nenhum tipo de preconceito, a gente conversa muito isso com eles, a gente valoriza muito a cultura... É mostrar tudo isso aí. O projeto BrÁfrica da mesma forma, então é todo projeto que a gente trabalha na escola também tem esse viés, trabalhar esse lado da tolerância. O que a gente percebe é o seguinte é... **eu não vou dizer que não exista algum tipo de discriminação na escola, mas a ação é muito rápida quando tem isso, a gente trabalha, são questões pontuais.** De maneira geral os alunos se sentem bem aqui, aquele que de repente é negro, aquele que é homossexual ele se sente bem acolhido, tem vontade de estar na escola, a gente conversa abertamente com eles sobre isso. **Você ver que quando o Projeto BrÁfrica trabalha a questão da religiosidade, você ver evangélicos falando sobre aquilo normalmente, sem nenhuma discriminação...** (Coordenador Escolar 2)

O Coordenador 2 mencionou no relato acima a questão da religião, talvez nessa escola não seja perceptível pela gestão, práticas de racismo religioso, mas essa prática é comum nas relações escolares. E o mais preocupante é reconhecer, que muitos professores não sabem como proceder em situações de racismo. Além disso, o Coordenador 2 aprofundou nossa conversa nos revelando uma cena interessante do cotidiano escolar referente a escolha de gênero também. Pois falar em racismo, em religião, em gênero e diversidade perpassa por uma questão mais ampla: a compreensão da escolha do outro. Vejamos:

A questão que a gente tem trabalhado muito aqui é a tolerância ... **Dia desses tinha aqui duas meninas que estavam se beijando, o diretor teve que chamar as duas para conversar, não para dizer que elas estavam erradas, mas tomar cuidado né.** Porque a primeira coisa que ele perguntou: seus pais sabem disso? A escola também tem que trabalhar essa questão porque muitas vezes não é o preconceito aqui, é o preconceito que vem de fora, mas também trabalhar isso com a família, essa questão de respeito, essa questão da tolerância. **O diretor uma vez teve uma conversa aqui com uma mãe e com uma filha e ele praticamente teve que ficar no meio para elas não se atracarem. A mãe evangélica e não queria aceitar sua filha ser lésbica ...** E eu vou lhe dizer aqui uma coisa, a escola quando a gente começou a trabalhar isso ela mudou até os meus valores, ela mudou os meus valores, eu digo isso com toda certeza. **Que eu tinha alguns preconceitos e eu não sabia né, e esse trabalho fez eu mudar, fez ver a coisa diferente, eu passei a conviver a ver que não era aquela coisa, aquele bicho de sete cabeças que você imaginava... A gente trabalha no caminho certo, agora tem que ser um trabalho constante, contínuo por que? Porque todo ano nós temos uma nova escola. Então, muitas vezes em algumas situações temos que começar do zero né, dependendo do público que chega na escola...** Se a gente parar, vão voltar a acontecer situações, vão acabar como se diz, quebrando todo um trabalho que a gente desenvolveu. Então, esse trabalho é contínuo, a gente não pode parar de maneira alguma ...
(Coordenador Escolar 2)

No relato do Coordenador Escolar 2, na cena do envolvimento das duas alunas, vimos a intervenção da gestão escolar em uma situação ainda tida na escola como *“difícil de lidar”*, grifo meu, pelos atores escolares. Faço essa inferência porque no próprio depoimento do Coordenador 2, ele nos revelou sobre sua mudança de valores, afirmando que trazia em sua formação preconceitos e que o trabalho desenvolvido na escola através dos projetos pedagógicos mudou seus valores de uma forma a desenvolver em sua formação competências pessoais, como: tolerância, respeito e a aprendizagem com o outro.

O que também se analisa na entrevista do Coordenador Escolar 2 perpassa pela situação de fundamentalismo religioso vivenciada no governo atual. A postura da mãe narrada pelo Coordenador de não querer aceitar a orientação sexual da filha, por predominar em sua formação religiosa os preceitos evangélicos é um exemplo desse fundamentalismo. Na

descrição do Coordenador Escolar há a exemplificação que o racismo religioso está presente no espaço escolar, a cena é o conflito mãe e filha, e a política pública tem que lidar com isso.

O relato apresentado pelo Coordenador Escolar 2 ainda introduz a dimensão do sofrimento psíquico decorrente dos dilemas vividos nessa família. A situação chegou ao espaço escolar, retratando a situação de conflito dessa aluna com a abordagem feita por sua mãe. Experiências de violência emocional e injúrias verbais instituem zonas de tensão que cabem ser explicitadas na compreensão das dinâmicas de acolhida da diversidade nas escolas, como foi a tentativa realizada pela gestão da escola aqui nos apresentada. Nesse caso, mostramos a questão do gênero, mas poderia ser também sobre a questão racial.

E nessa perspectiva, a nível federal temos um Ministério, que deixou de ser dos Direitos Humanos e passou a ser da Família, da Mulher com ações iniciais bem polêmicas, em que há a predominância da instituição de políticas públicas voltadas ao que defende, por exemplo, a Ministra Damares. Ideias conservadoras e moralistas se tornam, nesse contexto, uma poderosa arma no desmonte do respeito aos direitos humanos de forma geral. E é claro, se não há um trabalho para o respeito à igualdade racial, tão pouco terá ao de gênero. Então, não é só o fato de afirmar que *“não há dívida histórica com os negros”*, como mencionou o Presidente Jair Bolsonaro. Na verdade, o que se presencia na postura de quem coordena o governo atual é que não há dívida histórica com ninguém: negros, índios, quilombolas, LGBTs ... E assim nos questionamos, o que podemos esperar sobre a continuidade ou descontinuidade das ações voltadas a implementação da Lei 10.639/03? É tudo muito incerto.

O que de fato apresenta-se ao alcance de educadores e da própria gestão refere-se a autonomia que essa instituição escolar tem de desenvolver, a partir do seu cotidiano, ações voltadas à política de educação das relações étnico-raciais, independente de um contexto nacional de Ministério da Educação. Neste sentido, lançamos pistas sobre algumas propostas mencionadas nessa pesquisa.

7 AVANÇOS E DESAFIOS APÓS 16 ANOS DE PUBLICAÇÃO DA LEI DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa fora inspirada na avaliação em profundidade, mas sei dos meus limites na construção dessa dissertação de mestrado, muito ainda deve ser feito. Espero ter alcançado os objetivos a que me propus. Foram muitas horas de análise de documentos, de entrevistas, de transcrições, de leitura e aprofundamento do objeto de estudo. Inspirei-me sim na metodologia defendida no Mapp, mas sei que há um caminho enorme a ser percorrido para colaborar com a construção da ideia da avaliação em profundidade.

Sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, após 16 anos de sua publicação, o que poderemos reconhecer como avanço dessa política pública? Onde chegamos e para onde temos que ir? Uma das primeiras orientações repassadas pelo Ministério da Educação para todas as escolas do país foi a realização do estudo da própria lei, bem como da Resolução CNE/CP 01/04 e o Parecer 003/04, a saber: consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias. Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira.

Após apropriação da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP 01/04 e Parecer 003/04 as secretarias de educação foram orientadas a realizar: momentos de orientação pedagógica, debates, leitura de textos sobre a temática, projeção de imagens para reflexão da comunidade escolar, entre outros. No caso do Estado do Ceará, a proposta sugerida pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) foi de acrescentar ao plano de curso dos professores das diversas disciplinas, conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e, posteriormente, sobre o ensino Indígena (Lei nº 11.645/08). Dentro dessa perspectiva, enfatizou-se a importância e a necessidade de repensar o projeto político-pedagógico das unidades escolares, apresentando possibilidades e sugestões para que a organização curricular fosse tomada também do ponto de vista afro-brasileiro. No decorrer desse processo de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira muitos canais de participação foram abertos à sociedade a citar: abertura de fóruns nas universidades, grupos de trabalho e pesquisa sociais locais e regionais, conselhos municipais e estaduais, cursos na modalidade presencial e à distância, debates sobre a temática em nível nacional com a implementação de concursos e editais, entre outros. Esses elementos garantiram e garantirão de certa forma, uma retomada do processo de

democratização, em que se pode institucionalizar o mecanismo de participação da comunidade como elemento garantidor de novos canais renovadores de desenvolvimento da democracia, capazes de auferir, após análise do funcionamento de uma política pública, mais eficiência nas ações governamentais.

Com a implementação da política pública relacionada à educação das relações étnico-raciais não se deu de forma diferente. Nesses 16 anos, alguns avanços foram confirmados, como a publicação de material didático relacionado à temática; aquisição pelas escolas, de livros para fundamentar o trabalho do professor; formação continuada para educadores em alguns municípios e na rede estadual; destinação financeira às Secretarias Estaduais para investimentos em formações na área, entre outros. Mas também ainda se observam muitos desafios a enfrentar, como por exemplo, numa causa como o combate à discriminação e a qualquer tipo de preconceito, há a necessidade da participação de toda sociedade para se chegar a uma resposta mais concreta sobre o seguinte questionamento: diminuimos nossas atitudes preconceituosas? Passamos a valorizar mais a cultura afro-brasileira e o respeito à diversidade? Essas reflexões surgem mediante a todo um esforço de grupos de trabalho, movimentos organizados, como o Movimento Social Negro, os quais almejam uma sociedade mais igualitária, indicando a necessária luta em defesa de uma educação antirracista.

E ainda, como inferências dessa pesquisa é preciso avançar em algumas ações estratégicas para que lacunas no trabalho de implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira sejam amenizadas: 1) Comprometimento e envolvimento real das(os) gestoras(es) para que atuem efetivamente na implementação da Lei nº 10.639/03; 2) Avanço no desenvolvimento de Políticas Públicas de ações afirmativas voltadas para valorização da diversidade étnico-racial, dentro da escola, conforme a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004; 3) Fortalecimento dos programas de formação inicial e continuada de gestoras(es) de ensino e professoras(es) em parcerias com o MEC, IES e demais instituições, envolvendo todos os sistemas de ensino público e privado; 4) Realização de formação da comunidade escolar - todo corpo docente, discente e funcionários técnico/administrativos - especialmente do Conselho Escolar para resgate da identidade afro-brasileira e africana; 5) Fortalecimento do processo de formação continuada para as(os) professoras(es) de todas as áreas para implementação da Lei nº 10.639/03, definindo metodologias de ensino, nas diversas linguagens e em todas as áreas de conhecimento; 6) Produção de mais materiais didáticos, pelas instituições do governo e próprias escolas:

cartilhas, jornais, vídeos, livros, jogos, bem como apoio a projetos de pesquisa que propiciem a produção desses materiais; 7) Fazer cumprir a obrigatoriedade da inclusão da Lei nº 10.639/03 nos Projetos Político pedagógicos das escolas, através de ações dos Conselhos Estadual e Municipais de Educação; 8) Estabelecimento de uma rede de comunicação permanente e específica entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação (Estadual/Municipais), as entidades envolvidas com a educação e o Fóruns Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial dos estados brasileiros; 9) Fortalecimento do trabalho de divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Literatura, História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos meios de comunicação e nas próprias escolas através de debates, seminários e materiais didáticos; 10) Estabelecimento de convênios com movimentos sociais e movimentos negros para aplicação da Lei nº 10.639/03, bem como assegurar o aproveitamento dos trabalhos desenvolvidos por professoras(es) das redes de ensino; 11) Promoção e revitalização dos Fóruns Estaduais Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial nos estados brasileiros; 12) Promoção de emendas aos orçamentos das Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais para viabilização de recursos com foco na implementação e cumprimento da Lei nº 10.639/2003; 13) E, finalmente, todas essas proposituras culminam com a ação primordial de continuidade ao cumprimento das metas do Plano Nacional para ERER. É preciso a continuidade das ações propostas, para que não se tenha mais uma política pública de papel.

O que se observa como um os pontos analisados nessa pesquisa é que em âmbito nacional o grande desafio voltado à implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira se dá justamente por essa ser uma política curricular, a qual visa o reconhecimento da história e da cultura dos africanos e dos afro-brasileiros na constituição da nação brasileira. Não é simplesmente a inserção de novos conteúdos, mas sim uma nova postura diante da vida e dos afrodescendentes. Reflete-se que os objetivos de implementação dessa Lei foram alcançados em parte, mas depende ainda de iniciativas de professores individualmente, em alguns casos de grupo de educadores numa escola e em se tratando de ensino superior, por iniciativas de estudantes. Vê-se, também, os planos pedagógicos das escolas com a inserção da temática, as universidades com disciplinas voltadas a esse tema e a iniciativa de professores em fomentarem trabalhos de pesquisa, fóruns, conselhos, grupos de discussão. Porém, ainda é preciso acompanhar continuamente a efetividade dessas ações.

Pode-se considerar sim a alteração da LDB, como fruto de uma luta por emancipação. Mas na hora que a lei é interpretada e devolvida como resposta inicial, muitas

vezes ela não sai mais com a mesma legitimidade. E assim a luta da sociedade brasileira, dos movimentos organizados, negros, brancos, indígenas e demais atores, sai trincada em relação à garantia do que se expressa de fato e de direito. Nessa conjuntura, alguns pesquisadores consideram também a implementação da Lei nº 10.639/03 irregular, não se pode afirmar que ela é horizontal, que, por exemplo, em todas as escolas se trabalham com essa questão.

Observa-se, em nível de Brasil uma certa irregularidade, mas para que se compreenda esse fator se faz necessário um estudo das diferentes realidades em nível local. Vejamos, não dá para comparar muito o trabalho desenvolvido em uma escola do Pará com uma de São Paulo, pois o que elas priorizam como currículo basilar na formação desse sujeito, encontra-se apoiado no que, por exemplo, a Secretaria de Educação de seus Estados vem implementar como política pedagógica. No caso dessa pesquisa, o município de Acaraú-CE, através do campo estudado a EEMTI Maria Alice Ramos Gomes, é um exemplo dessa irregularidade. Enquanto essa escola tem em seu projeto pedagógico a sistematização com a Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em outras escolas do próprio município esse trabalho é mais tímido, não sendo, por muitas ocasiões durante o ano letivo, cotidianizado no currículo escolar.

Neste sentido, lançamos pistas sobre alguns questionamentos referentes a essa política pública. Assinalamos os nexos entre o que a nível nacional foi proposto, a partir de 2003 com a publicação da Lei nº 10.639, até o que presenciamos hoje como perspectiva para educação das relações étnico-raciais. Imaginamos desde o início que nossos maiores desafios seriam o aprofundamento do estudo de campo com a percepção dos sujeitos e olhar para textos e contextos que conhecíamos de modo até mesmo mais íntimo, como foi o caso da escola estudada, e assim, articular controvérsias, tensões, instabilidades e sentidos que nos revelavam tantas e tão distintas procedências. Foi desafiante enquanto pesquisadora investigar esses conflitos, a princípio, porque para mim os sujeitos entrevistados dificilmente relatariam um contexto de discriminação e preconceito no âmbito escolar. Por outro lado, procurei olhar para as interfaces dessas narrativas, buscando as pistas que me foram deixadas em relação ao objeto principal de estudo dessa pesquisa: o impacto ou não da implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Para isso, tive que fundamentar-me ao que se dirige o Plano Nacional de EREER em seus aspectos: 1. Fortalecimento do marco legal; 2. Política de formação para gestores e profissionais da educação; 3. Política de material didático e paradidático; 4. Condições institucionais; 5. Gestão democrática e mecanismos de participação social; e 6. Avaliação e

monitoramento. Assim, observa-se que todo esse trabalho foi fundamentado nesses eixos, passando por análises específicas através de seus capítulos. Alguns eixos abordados com maior intensidade, a citar o marco legal através da trajetória da política e as condições institucionais revelando os exemplos do Estado do Ceará e do Município de Acaraú; Mas, houve a fundamentação nos demais eixos também, possíveis de serem localizados nos capítulos desenvolvidos.

Ainda cabe aqui uma reflexão dessa análise numa percepção do contexto político atual, quais perspectivas nos aguardam em relação à manutenção dos direitos adquiridos ao longo do processo de democratização do Brasil? O estudo aqui avaliado nos revelou alguns indícios positivos. Por outro lado, faz-se necessário o entendimento dos sujeitos sobre o respeito à história de vida, às desigualdades sociais desse país, como também é fundamental para amenizar a situação de desigualdade racial no Brasil, o desenvolvimento de políticas públicas que beneficiem a todos, objetivando a transformação das práticas racistas em oportunidade igualitárias de acesso e tratamento dos indivíduos aos processos básicos, independentemente de sua cor de pele. Dessa forma, a implementação de políticas persuasivas ou valorativas, ou seja, políticas públicas que objetivem ações voltadas aos princípios de igualdade e cidadania, reconhecendo e valorizando a pluralidade étnica, marca registrada do Brasil, são exemplos de implementação da Lei do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Nesse processo, tem um papel muito importante a sociedade brasileira que é a de participação em espaços públicos com o objetivo de buscar uma reeducação das relações sociais. Depende de um trabalho conjunto de atores locais, de articulação de processos educativos escolares, políticas públicas que visem combater o racismo e trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial. Ainda, ressalta-se, dentro de uma perspectiva de avanços e desafios pós Lei nº 10.639/03, a existência de questões relevantes da construção social e política do nosso país que precisam ser compreendidas. Temos por exemplo, que reconhecer e ensinar a existência dos negros e índios na nossa construção política e econômica, a permanência dos mesmos hoje no nosso cotidiano através da cultura e da espiritualidade herdadas. Temos a missão de educar as futuras gerações para que se construa uma sociedade com mais condições de aceitar e respeitar todas as diferenças, e que essas não possam ser motivos de separação e ódio.

Assim, estimular o debate, de combate ao racismo e a qualquer tipo de preconceito, não só em sala de aula, mas também nos horários de planejamento pedagógico coletivo é uma maneira de ampliar a discussão, bem como identificar como o núcleo

pedagógico da escola vem lidando com o tema, detectar impasses e construir estratégias e soluções conjuntas para possíveis problemas. Nesse sentido, o cumprimento da Lei aqui em pauta, pode fomentar uma reflexão sobre igualdade racial e as relações interpessoais no espaço escolar não só entre estudantes, mas também entre alunos e docentes. Possibilita ainda, que a abordagem desses conteúdos relacionados à contribuição dos povos africanos na constituição da sociedade brasileira se dê de forma cotidianizada e mais orgânica e não de forma estanque em uma ou outra disciplina. Trazer essa reflexão coletiva do quanto preconceitos ou mesmo atos por vezes involuntários podem estar limitando o potencial de determinados grupos pode ser um dos passos em busca de um compromisso por mais equidade. A implementação de ações relacionadas à valorização da diversidade racial é também essencial, combatendo o preconceito, a discriminação e o seu impacto negativo sobre o aprendizado e bem-estar dos alunos e a sociedade em geral.

E o que esperar do contexto político atual? A situação vivenciada na política está bem complicada. É muito grave, ainda tivemos as eleições que aconteceram para os conselhos tutelares, em 06 de outubro de 2019, o presente trabalho já havia terminado e muitas reflexões surgiram. Toda imprensa noticiando que os conselhos foram polarizados pela direita e extrema-direita e as notícias que a gente tem é que as pessoas fundamentalistas se mobilizaram e ocuparam vários assentos dos conselhos tutelares no país inteiro, esse é um sinal de alerta para continuarmos pesquisando e avaliando a política pública. Percebe-se que pessoas fundamentalistas não estão preocupadas com desigualdades raciais nem sociais quando relembramos: *“eu não tenho dívida histórica nenhuma com negros”*.

Então, temos um cenário da política nacional emergente em uma crise na política antirracismo, na política de igualdade racial, com o golpe, com o fim da SECADI, que era onde abrigava uma porção de política de igualdade racial, de educação e direitos humanos.

Temos com essa crise no cenário nacional uma porção de cortes de verbas. Os estados podem ser menos afetados porque dependem de outros recursos, no caso do Estado do Ceará se sentem também algumas dificuldades oriundas desses cortes e o não fortalecimento da formação continuada de professores, por exemplo. Os municípios talvez, sofreram menos impacto ou por não realizarem a implementação da Lei de forma homogênea ou por não dependerem de recursos externos para o desenvolvimento de ações pedagógicas. No município de Acaraú, por exemplo, esse impacto se confirmou no corte das dotações orçamentárias enviadas pelo Governo Federal à Coordenadoria de Educação para a implementação de práticas pedagógicas voltadas à Lei nº 10.639/03. O trabalho teve

continuidade pelo apoio das gestões dessa Coordenadoria em sistematizar as ações ano a ano, principalmente na realização do Projeto da Caravana da Cultura Afro-Brasileira. Mas, registra-se que o orçamento para tal feito não tem valor destinado. É realizado mesmo com recursos da própria regional e das escolas.

O grande problema que considero está no cenário nacional, justamente porque esse cenário sempre afeta o âmbito local e isso ficou perceptível aqui no campo de estudo. Observou-se sim impacto nesses cortes na política local e minha aposta se confirmou parcialmente, pois o que “salvou” o trabalho com a política pública de educação das relações étnico-raciais, aqui em Acaraú, na regional e na escola, foram recursos oriundos de outros lugares para sustentação da ação proposta.

A política realizada no Estado do Ceará através da SEDUC prioriza os recursos para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, por meio da Coordenadoria da Diversidade. E em relação à CEPPIR as ações estavam amparadas até 2018 pelos recursos da casa civil do Estado. Reforço ainda, que a política pública é inacabada. Cada período de gestão governamental deve existir um planejamento orçamentário para as ações que contemplem a política de EREER, do contrário ocorrerá uma descontinuidade. É como nos chamam atenção BIRMAN(2016) no prefácio do livro *Margens da Política*, e NATIVIDADE (2016), escritor da obra, reforça o posicionamento da autora: *a política pública é constantemente inacabada, ela depende de esforços o tempo inteiro, que tem na sua base as concepções de direitos humanos, as concepções ideológicas*. E é por isso que no governo de esquerda se obtiveram resultados positivos, porque o que orientava a política pública era a noção clara de direitos humanos.

Dessa forma, houve, no contexto de uma política de orientação ideológica à esquerda, a implementação de um Plano de Educação Nacional em Direitos Humanos. Hoje nos indagamos, onde está o plano? Onde se encontra o PNDH 1, 2 e 3? Tenho plena consciência, a partir de tudo que fora pesquisado, de que muito do que aconteceu, aconteceu porque era orientação dos planos nacionais em direitos humanos. A SECADI, por exemplo, estava debaixo do *guarda-chuva (grifo meu)* do PNDH 1, 2 e 3, justamente porque os planos explicitavam a necessidade de uma política antirracista na escola, de uma política contra a homofobia, contra a violência com a mulher na escola, de educação especial para pessoas com deficiência, de educação indígena, de comunidades quilombolas, ou seja, uma política a favor dos direitos humanos. Por isso o PNDH traz em seus objetivos, entre outros:

- I) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- II) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- III) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros). (Plano Nacional em Direitos Humanos, 2006)

Assim, como eu já havia mencionado anteriormente, passei pelos vários eixos do Plano Nacional em ERER durante essa pesquisa, justamente porque eu pretendia dar um panorama geral sobre a política pública em estudo. E percebi também que o Plano Nacional em ERER teve fundamentação do PNDH, são ações propositivas que caminharam alinhadas no ensejo de uma política antirracista. Também sou consciente que poderia ter realizado uma análise mais aprofundada no que se refere ao eixo orçamentário e seus impactos no contexto nacional, mas não foi o que fiz integralmente nessa pesquisa. Aprofundei-me especificamente no meu recorte espacial, município de Acaraú.

Espero que o trabalho aqui realizado possa aprofundar uma perspectiva de avaliação ao recuperar a memória da política pública e os problemas do contexto atual. Recuperarei a memória da política sim, aponte os desafios da passagem de um governo para outro, apontando luzes, de como essa passagem pode impactar na continuidade de uma política pública institucionalizada em um governo, e não tida mais com nenhuma prioridade em uma nova gestão. Acredito ter colaborado com a perspectiva avaliativa ao fazer essa memória da política, no sentido de avaliação dentre de um contexto valorizativo e não de uma visão tecnicista, mas mais complexa que considera os atores envolvidos. A pesquisa aqui apresentada projeta-se a outras perspectivas a partir do material coletado, o qual nos sinaliza a importância de se construir a memória de uma política pública, resgatando seu histórico.

A política racial, objeto de estudo dessa pesquisa, encontra-se atualmente no bojo de uma onda de descontinuidade da política pública para as minorias. O que os atores aqui pesquisados nos revelaram em nível estadual (Secretaria de Educação e CEPPIR) e em Acaraú, é que o trabalho que ora vem sendo desenvolvido pelas gestões e comunidade escolar está de encontro à política nacional. Ou seja, enquanto no nível nacional se vivenciam descontínuas ações previstas no Plano Nacional de Políticas para ERER, nessas instituições e especificamente na escola pesquisada EEMTI Maria Alice Ramos Gomes, em Acaraú-CE, há iniciativas para que os alunos vivenciem um projeto pedagógico que busque a efetividade da Lei nº 10.639/03. O que presenciei com a pesquisa de campo me sinalizou para como o

racismo se encontra presente no contexto local e como essa prática precisa ser combatida dentro da escola.

Deixo como um produto a sociedade o trabalho de pesquisa documental que realizei ao longo do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP. A todos que se interessem pela temática temos no CD que segue em anexo a essa dissertação, material publicado pelo MEC, SECADI, SEPPIR, entre outros, os quais possam ajudar a professores, pesquisadores e sociedade em geral, a um melhor entendimento sobre a política de Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como ao aprimoramento das aulas nas diversas disciplinas da Base Nacional Comum, seja ensino fundamental ou médio.

Termino essa dissertação com meu coração em absoluto temor, porque a política pública que eu analisei e que atravessa essa transição, não é mais a política antirracista entre os anos dos governos direcionados à esquerda, justamente porque nesse período ela foi marcada pelo seu direcionamento e respeito à Constituição cidadã de 1988. Essa constituição que traz em seu texto a compreensão de política para minorias: a política de igualdade racial, de violência contra a mulher, anti-homofobia, em defesa das pessoas com necessidades especiais, para comunidades indígenas e quilombolas. E por último, quando eu me reuni no encontro de orientação, o meu orientador me apresentou as novidades do governo Bolsonaro. O PSL está envolvido em um debate público, um debate partidário sobre a necessidade de fazer uma nova constituição porque a Constituição de 1988 seria “supostamente socialista” e discutem uma constituição anti-cidadã. E nós ficamos apavorados vendo a ameaça de um governo anti-direitos humanos no Brasil, em que não faz sentido falar de cotas. Daqui a pouco o ENEM sofrerá mudanças na sua estrutura, é o que possivelmente se desenha, e todos os avanços que tivemos da democratização podem retroceder.

Ainda me questiono: o que a gente vai ver com o fim das cotas no Brasil? A perseguição às pessoas instituídas como uma política pública? O contrário de tudo que fizemos. Ainda sei que teremos capítulos futuros a serem pesquisados. E não esquecendo de que o racismo institucional se expressa no corte das verbas da política antirracismo, pela diminuição das dotações orçamentárias. Na fala do Presidente, relembremos a expressão: *“Eu não tenho nada de dívida história com negros”*. Esse depoimento nos remete a questão de que o governo atual não se responsabiliza pela dívida social e história de nenhum setor. A ideia de reparação com as minorias, de dívida com os seguimentos sociais da política não faz parte da sua agenda governamental.

E então o que cabe a escola, dentro desse contexto? A escola que deseja se constituir democrática, respeitando todos os segmentos da sociedade, pode ter como objetivo a aquisição de recursos adequados para o trato das questões étnico-raciais, como, por exemplo, abastecendo a biblioteca de acervo compatível ao tema estudado, folhetos, gravuras e outros materiais que contemplem a dimensão étnico-racial; videoteca com filmes que abordem a temática e brinquedoteca com bonecas(os) negras(os), jogos que valorizem a cultura negra e decoração multiétnica. Ademais, farão parte desse reconhecimento ao povo negro, das influências, da contribuição, da participação da importância da história e da cultura das(os) negras(os), os sujeitos instigados a essa causa. Assim como, farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao povo negro, possibilitando dessa forma, uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial, desenvolvendo ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. **A gestão participativa das políticas públicas: o desafio para os municípios do nordeste**. 2013.

ARAÚJO, Nicodemos. **Município de Acaraú: notas para sua história**. 2. ed. Acaraú: INESP, 2005.

ARAÚJO, Tânia Bacelar. **Ensaio sobre o Desenvolvimento Brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2000.

Artigo: Maria Socorro Brandão Everton. **LEI 11.645/08 E A VALORIZAÇÃO DA IMAGEM DOS AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL EM ACARAÚ: desafios e experiências exitosas**, 2014.

As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição / Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares – Brasília: Ipea, 2008. 176 p. : gráfs., tabs.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 11ª ed. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL, [Constituição 1988] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.49.

BRASIL. **Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/2002/d4228.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968**. Brasília, 4 jul. 1968. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111.645.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 001, de 17 de junho 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2018

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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. **Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (2012) **Os três ciclos da Sociedade e do Estado**. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas FGV -EESP.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Revista de Antropologia. São Paulo: USP, 1996, v.39 n.1.

CARDOSO, Gil Célio de Castro. **A atuação do Estado no desenvolvimento recente do Nordeste**. Natal: Editora da UFRN, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Estratégias legais para promover a justiça social**. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **“Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez. 2013.

DAGNINO, Evelina (org.) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. Participação e planejamento-arranjo preliminar In: **Revista de Administração Pública**, v.25, n.3, 1993.

Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil / Wilma de Nazaré Baía Coelho, Julivan Moreira de Oliveira (organizadores). - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. - (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais)

FERNANDES, F. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FERNANDES, Florestan. (1960), "Prefácio". In: CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.

FLYNN, Charles (1977). **Insult and society: patterns of comparative interaction**. Port Washington, NY: Kennikat Press.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**/ Gilberto Freyre; 50 desenhos de Tomás Santa rosa, ilustrações a cores de Cícero Dias, bicos-de-pena de Poty. – 27ª. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 1990.

FURTADO, Celso, 1920- **Formação Econômica do Brasil** / Celso Furtado. -32. ed. — 510 Faul© i Companhia Editeis Nacional, 2003. — (Biblioteca universitária. Série 2, Cidades social v. 23)

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. n. 23 maio/jun/jul/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília**, vol. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Ed 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. - São Paulo: Cortez, 2008. - (Preconceitos; v.6)

GUSSI, Alcides Fernando. Discutindo Paradigmas Contra-Hegemônicos de Avaliação de Políticas Públicas. ENPCP (I Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2010.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, 1902 -1982. **Raízes do Brasil** / Sérgio Buarque de Holanda – 26. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Pró-Reitoria de Extensão. **Povo Tremembé e remanescentes de quilombo vivendo em Acaraú: histórias de luta por direitos e reconhecimento.** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Pró-Reitoria de Extensão; Maria do Carmo Walbruni Lima, Isadora Marques Barbosa (org). - Fortaleza: IFCE, 2018.

INSTITUTO UNIBANCO (Brasil). Instituto Unibanco (Org.). Acesso ao Ensino Médio melhora, mas níveis de aprendizado são preocupantes. **Aprendizagem em Foco**, São Paulo, n. 2, p.1-5, nov. 2015. Quinzenal. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Aprendizagem_em_foco-n.02.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

JACCOUD, Luciana; Beghin, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: Ipea, 2002.

LEJANO, Raul P., 1961 – Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto. Tradução de Letícia Heineck Andriani – Campinas, SP: Arte escrita, 2012.

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

MEDEIROS, Carlos Alberto. “Abdias Nascimento: um Quixote vence os moinhos de vento”. In População negra em destaque, CEBRAP, São Paulo, 1998.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura.** Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MONTEIRO, John M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNANGA, Kabengele (ORG.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NATIVIDADE, Marcelo. **Margens da política: estado, direitos sexuais e religiões.** 1ª ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga.** São Paulo: Edusp, 1998.

PAULA, Marilene de. **“A promoção da igualdade racial na era Lula”.** In PAULA, Marilene de. (Org.). “Nunca antes na história desse país”...? Um balanço das políticas do governo Lula. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011.

PETIT, S. H. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores.** Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: UECE, 2015.

Plano Plurianual do Ceará. 2016-2019, disponível em:
<https://www.seplag.ce.gov.br/planejamento/menu-plano-plurianual/ppa-2016-2019/>

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: Mtb-a / Assessoria Internacional, 1998.

REIS, João José. **De olho no canto: trabalho de rua na Bahia na véspera da Abolição**. Afro-Ásia, n.24, 2000.

RIBEIRO, Darcy, 1922 -1997. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil** / Darcy Ribeiro. – 3. Ed. – São Paulo: Global, 2015.

RODRIGUES, Léa Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. jan/jun 2008.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em debate / coordenada por Vera Lúcia Benedito)

SANTOS, Joel R. **O que é racismo**. Coleção Primeiros Passos, 1984.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, Mar. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S01040362008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SOARES, Fábio Veras et al. **Programas de transferência de renda no Brasil: impactos sobre a desigualdade**. In: PAES DE BARROS, Ricardo; FOGUEL, Miguel Nathan; ULYSSEA, Gabriel (Org.). **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. v. 2. Rio de Janeiro: Ipea, 2007. p. 87-130.

VELHO, Gilberto. **“Observando o familiar”**. In: _____. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3. Ed. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1994, vol. 1.

WERNECK, Jurema. **Iniquidades raciais em saúde e políticas de enfrentamento: as experiências de Canadá, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido**. In: LOPES, F. (Org.). **Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção de equidade**. Brasília: Funasa/MS, 2004.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Tradução de Ernani F. da F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1988.

FONTES

basenacionalcomum.mec.gov.br, acessado em 17 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/2003: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, [s.d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Balanco da ação do MEC para a implementação da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Secad, 2008.

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

INEP. **Investimentos Públicos em Educação**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, setembro, 2015a. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Acaraú. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarau/panorama>>. Acesso em: 27 out. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. Perfil Básico Municipal 2016 Acaraú. Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2016/Acarau.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p. ISBN 978-85-7994-079-8.

Relatórios anuais da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação sobre a Implementação da Educação Étnico-Racial nas Escolas Estaduais sob abrangência da Regional: 2016, 2017 e 2018.

Relatório Anual da Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER Regulamentada pelas Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008. SEDUC, 2018.

ACARAÚ. Prefeitura Municipal. O município. Curiosidades. 2019. Disponível em: <<http://www.acarau.ce.gov.br/omunicipio.php>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 out. 2018.

www.seppir.gov.br. Acesso em 28 ago. 2018.

www.seppir.gov.br/arquivos/sinapir7.pdf. Acesso em 27 ago. 2018.

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em 28 ago. 2018.

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em 28 ago. 2018.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 28 ago. 2018.

<http://www.gabgov.ce.gov.br/coordenadorias/coordenadoria-especial-de-politicas-publicas-para-promocao-da-igualdade-racial/>. Acesso em 27 ago. 2018.

<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>. Acesso em 04 set. 2018.

<http://prestacao.SEDUC.ce.gov.br/prestacao/main.htm?credor=101761&cgc=&sit=0>. Acesso em 04 set. 2018.

www.planejamento.gov.br/secretarias/.../ppa-2016-2019/ppa-2016-2019-ascom-3.pdf. Acesso em 26 set. 2018.

<http://sistemas2.seplag.ce.gov.br/download/ppa/VOLUME-2.pdf>. Acesso em 25 set. 2018.

<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-14.pdf>. Acesso em 25 fev. 2019

Disponível em www.opovo.com.br. Acesso em 02 jan. 2019

Eu curto a Universidade: Guia do facilitador VIII edição.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm. Acesso em 26 fev. 2019.

<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-14.pdf>. Acesso em 01 mar. 2019.

<http://institutolula.org/politicas-afirmativas-dos-governos-de-lula-e-dilma-elevaram-a-autoestima-da-populacao-negra>. Acesso em 12 abr. 2019.

<http://www.anuariodoceara.com.br/cidades/acarau/>. Acesso em 08 abr. 2019.

<http://coisadeceareense.com.br/padre-antonio-tomas/>. Acesso em 08 abr. 2019.

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/07/31/interna_politica,976795/bolsonaro-ignora-escravidao-e-golpe.shtml. Acesso em 01 jun. 19.

www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/. Acesso em 13 jun. 2019.

<https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 02 jul. 2019.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9122-9-agosto-2017-785306-publicacaooriginal-153538-pe.html>. Acesso em 10 jul. 19.

EVERTON, Maria Socorro Brandão. **Projeto A Alma não tem Cor**. 2007. (Arquivo documental da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação)

EVERTON, Maria Socorro Brandão. **Projeto Brasil Africano**. 2008. (Arquivo documental da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação)

Projeto “De corpo e alma: iguais na diferença”. Maria Socorro Brandão Everton, 2009. (Arquivo documental da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação)

Projeto Pérola Negra. Maria Socorro Brandão Everton, 2010. Disponível em: <https://ceert.org.br/premioeducar/busca?categoria=Professor&estado=CE&ensino=Ensino+Medio>. Acesso em 08 abr. 2019.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000200008. Acesso em 29 set. 2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 29 set. 2019.

[http://www.revistappr.com.br/artigos/publicados/A-politica-regional-do-governo-Lula-\(2003-2010\).pdf](http://www.revistappr.com.br/artigos/publicados/A-politica-regional-do-governo-Lula-(2003-2010).pdf). Acesso em 29 set. 2019.

http://desafios2.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/relatoriofinal_perfil_conselhosnacionais.pdf. Acesso em 03 out. 2019.

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em 04 out. 2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 04 out. 2019.

APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES, TÉCNICO SEDUC, COORDENADORA DA CEPPIR ESTADUAL, TÉCNICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E GESTORES ESCOLARES

1. Roteiro da entrevista semiestruturada com o Técnico da Secretaria de Educação do Estado:

- 1.1 Como se desenvolve o trabalho de implementação da Lei nº 10.639/13 pela SEDUC?
- 1.2. Quais ações foram previstas para 2018?
- 1.3. Quais os maiores desafios no trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais?

2. Roteiro da entrevista semiestruturada com a Coordenadora da CEPPIR:

- 2.1. Como funciona o trabalho da Coordenadoria Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial?
- 2.2. Dos projetos e ações dessa coordenadoria qual (is) você destacaria?
- 2.3. Quais desafios são enfrentados por essa coordenadoria na implementação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial no Estado do Ceará?

3. Roteiro da entrevista semiestruturada com a Técnica da Secretaria Municipal de Cruz:

- 3.1 Como se desenvolve o trabalho de implementação da Lei nº 10.639 pela SME de Cruz?
- 3.2. Quais ações foram implementadas em 2018?
- 3.3 Como as escolas do município trabalham com a Lei nº 10.639?

4. Roteiro da entrevista semiestruturada com a EEMTI Maria Alice Ramos Gomes(gestores, professores e estudantes):

- 4.1 O que a escola desenvolve sobre a política de igualdade racial ?
- 4.2 Quais atividades são desenvolvidas pela escola em relação à implementação da Lei nº 10.639 ?
- 4.3 No cotidiano escolar você observa atitude racistas entre os sujeitos aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno ?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO A VIII CARAVANA DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

Tabela 1 - Acompanhamento a Rota I da VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira

LOCAL	HORÁRIO	AULA
EEM TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL.	7:20h – 8:10h	1ª aula.
EEEP MARTA MARIA GIFFONI DE SOUSA.	8:20h – 9:10h	2ª aula
EEM SÃO FRANCISCO DA CRUZ.	Lanche 10:00h -10:50 h	4ª aula
EEFM MARIA CONCEIÇÃO ARAÚJO.	12:00h	Almoço
EEFM MARIA CONCEIÇÃO ARAÚJO.	13:00h – 13:50h	1ª aula
EEM JOSÉ TEIXEIRA DE ALBUQUERQUE.	14:40h- 15:25h	3ª aula
EEM JOSÉ TEIXEIRA DE ALBUQUERQUE (FINALIZAÇÃO E CULMINÂNCIA).	15:30h	Lanche
(FINALIZAÇÃO E CULMINÂNCIA).	15:40h – 16:30h	4ª aula

Fonte: Projeto da Caravana da Cultura Afro-brasileira, edição 2018.

APÊNDICE C – O CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DA PESQUISA

Segue, a título de informação e organização cronológica, as ações que fizeram parte do escopo de atividades deste estudo a nível de Mestrado.

ATIVIDADES	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2
1- Cursar as disciplinas do Mestrado.	X	X		
2-Seções de Orientações.	X	X	X	X
3-Pesquisa de Campo/Entrevistas/Participação na VII Caravana Cultura Afro-brasileira.	X	X	X	
4-Pesquisa Documental.	X	X	X	
5- Revisão de literatura das categorias basilares.	X	X	X	
6-Sistematização, transcrição e análise das entrevistas.	X	X	X	
7-Elaboração das seções/capítulos da dissertação.	X	X	X	X
8-Qualificação			X	
9-Apresentação e defesa da dissertação.				X

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora a partir dos passos da pesquisa, 2019

ANEXO A - PARECER 089/1985 DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**PROPOSTA DE INCLUSÃO DA DISCIPLINA**

O Conselho Estadual de Educação da Bahia recebeu a solicitação de inclusão da disciplina em 1º de agosto de 1983, encaminhada pela diretora do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO), professora Yeda A. Pessoa de Castro. A direção do CEAO tomou essa iniciativa como órgão executor do Programa de Cooperação Cultural Brasil-África, arguindo as seguintes considerações:

- a) as raízes históricas do Brasil e especificamente da Bahia;
- b) a evolução histórica e as características étnico demográficas da sociedade baiana;
- c) a densidade de componentes culturais africanos na composição da cultura baiana;
- d) a permeabilidade étnica e cultural da estrutura social da Bahia;
- e) o atual estágio das relações político-econômicas e culturais entre o Brasil e a África;
- f) as dimensões contemporâneas das relações inter-étnicas da cultura baiana;
- g) a política da União desenvolvida através de programas de intercâmbio cultural, visando ao crescimento dos estudos afro-brasileiros;
- h) a necessidade de efetivamente resguardar a memória do País e do Estado da Bahia e firmar a caracterização da identidade do povo e da cultura baiana;
- i) a receptividade do professorado de 1º e 2º graus (ensino i) fundamental e médio) e do público em geral ao curso ministrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, em convênio com a Fundação Ford, de “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas”, cabendo salientar que foi o primeiro curso desse teor oferecido no Brasil;

j) a existência de pessoal habilitado no magistério público de 1º e 2º graus para desenvolver atividades de ensino e pesquisa no campo dos estudos africanos; e

k) a existência de um convênio celebrado, em 1974, entre a União, o Estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia e o Município de Salvador, para a execução de um Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros (CEAO, ofício N. 183, de 1º de agosto de 1983).

Por sua vez, referendando o pedido da direção do CEAO/UFBA, as entidades negras de Salvador e do Estado da Bahia reforçaram a inclusão da disciplina no currículo do sistema de ensino, nos seguintes termos:

- 1) a população de Salvador é constituída por um contingente majoritariamente de descendência africana;
- 2) o Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas a História das três constituintes da nação brasileira;
- 3) a ausência do estudo da História e da Cultura negra, nos currículos escolares, concorre para a falta de identidade cultural e conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus descendentes no Brasil;
- 4) existe grande receptividade e expectativa da comunidade a todos os cursos sobre Estudos Africanos que são oferecidos por iniciativa dos Movimentos Negros e da Universidade através do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, e
- 5) as relações político-econômica-culturais entre o Brasil e a África pressupõem um conhecimento mútuo da História e Cultura entre as nações brasileira e africana. (OFÍCIO das entidades negras, 10 de março de 1984).

As entidades negras fazem referência ao ofício enviado pelo CEAO ao Conselho de Educação. Assinaram o documento as seguintes entidades: Sociedade Protetora dos Desvalidos; Movimento Negro Unificado-BA; Adé Dudo; Versos Negros; Grupo de Estudos

Afro-Brasileiros (GEAB); Grupo Cultural “Os Negões”; Ilê-Aiyê; Olodum; Urunmilá; Grupo Negro do Garcia; Sociedade São Jorge do Engenho Velho; Núcleo Cultural Niger-Okan; Legião Rasta; Associação Centro Operário da Bahia. Ambas as reivindicações expressas nesses dois documentos foram encaminhadas à apreciação do Conselho Estadual de Educação, instância deliberativa e normativa competente para decidir sobre a recepção da nova matéria pedagógica.

Apreciação e aprovação dos requerimentos pelo conselho Estadual de Educação da Bahia

O Conselho apreciou a proposta, tendo o plenário aprovado a solicitação em 20 de maio de 1985, conforme parecer do conselheiro monsenhor José Hamilton Almeida Barros. Participou da transmissão a Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas, tendo o CEAO apresentado documentação suplementar (Processo CEE/BA nº 253/1989).

Analisando o parecer CEE/BA nº 089/1985, constata-se que houve dupla fundamentação legal e cultural.

A Lei 5.692/71 que, modificada no que compete pela Lei 7.044/82, regula os vários sistemas de ensino, define no caput do Art. 4º: “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”.

Em seguida, no art. 5º se declara:

- a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;
- b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento de ensino serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino; e
- c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior. Assim se constata que a sem efeito disciplina proposta pelo CEAO – “Introdução aos Estudos Africanos” - como disciplina para a parte diversificada do currículo, tem absoluto respaldo na lei em vigor: pode ela compor o elenco de disciplinas que venham a ser indicadas pelo Conselho Estadual de Educação, como

acréscimo ao que é prescrito na Resolução CEE-127/1972 como também pode compor os currículos de 1º e 2º graus das escolas em decorrência de solicitação feita pelos próprios estabelecimentos de ensino.

Após o devido enquadramento da disciplina na parte diversificada do currículo, conforme a legislação em vigor, o relator aduziu as considerações de ordem cultural, sintetizando as razões apresentadas tanto pelo CEAO, como pelas entidades negras:

a) no Brasil, notadamente na Bahia, existe na história de sua formação étnica como na realidade atual de sua cultura, a presença incontestada e plurivalente do negro: o negro é parte integrante da própria realidade do “ser homem”;

b) existe, nos diversos setores culturais do País, considerados aqui os níveis sociais, culturais e etários, um interesse, cada vez maior pela compreensão do homem brasileiro e do seu modo de ser e de agir, desde as suas origens;

c) já existem, dentro dos próprios quadros do magistério das escolas oficiais de 1º e 2º graus, pessoas, não apenas dispostas, mas também habilitadas pelo próprio CEAO para ministrarem as aulas da disciplina Introdução aos Estudos Africanos;

d) a proposta da disciplina a ser oferecida a alunos da 8ª série do 1º grau, objetiva oferecer a tantos alunos, muitos dos quais encontram na 8ª série do 1º grau, em razão da lastimável condição educacional do sistema brasileiro, o ponto final dos seus estudos escolares, uma oportunidade de melhor entenderem a formação psicológica, humana, social numa palavra cultural do povo brasileiro. A operacionalização deverá ser discutida pelo órgão competente da SEC, com o órgão supervisor da disciplina, no caso, o CEAO e as escolas interessadas na implantação, a fim de que se faça de maneira gradual, em vista ao objetivo a ser alcançado (CONSELHO, Parecer, CEE/BA N° 089/85).

Em face dessa fundamentação, a conclusão do plenário foi pela inclusão da disciplina, devendo ser oferecida tanto na escola de primeiro, como na de segundo grau, particular e pública. A matéria passou a integrar a parte diversificada dos currículos dos respectivos graus de ensino, sem necessidade de aprovação prévia do Conselho de Educação. Eis os termos da conclusão:

De tudo que se examinou, pode-se concluir que a introdução nos currículos das escolas do Sistema Educacional Baiano, da disciplina Introdução aos Estudos Africanos atende a uma expectativa de grande parte da população interessada na compreensão do ser brasileiro e baiano; para tanto, acresce o fato de que a contribuição do CEAO, seja na preparação como na assistência à execução da programação que se pretende, e que se acha constante do processo, atende perfeitamente ao que se espera da introdução da disciplina nas escolas. Pelo exposto, somos de parecer que não existe impedimento de ordem legal para que a disciplina Introdução aos Estudos Africanos possa ser oferecida, a nível de 1º e 2º graus, por escolas particulares ou da rede oficial, que assim desejem fazê-lo. A referida disciplina pode constar da parte diversificada dos currículos dos supracitados graus de ensino, sem que dependa de prévia aprovação por parte deste Conselho (CONSELHO, parecer CEE/BA, N. 089/85)

Implantação da disciplina

Aprovada a inclusão da disciplina, o secretário de Educação responde ao CEAO e ao Conselho de Entidades Negras da Bahia e os convida para a homologação da resolução do Conselho de Educação. Pela Portaria nº 6.068, de 25 de abril de 1985, determina que o então Departamento de Ensino de 1º e 2º graus (DEPS/SEC) tome providência para incluir a disciplina na parte diversificada do currículo, na rede estadual de ensino.

Reuniões foram realizadas com as entidades e os órgãos envolvidos para discutir a implantação da disciplina, bem assim o curso de formação de professores. De pronto, o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior a inseriu no seu currículo. O clima favorável de aceitação da inovação fez-se sentir.

Em 20 de março de 1986 (Portaria nº 4.064, de 19 de março de 1986) é criada a Assessoria de Estudos Africanos, no âmbito do gabinete do secretário de Educação, composta dos professores Aracy Santana Santos, Edson Trenzilbo França, Eugênia Lúcia Vianna Nery do Espírito Santo, Newton Oliveira Nascimento, Yolanda Paredella Ferreira da Silva (Portaria Nº 4.367, de 25 de março de 1986). A professora Eugênia Lúcia é designada para coordená-la (Portaria nº 5.402, de 15 de abril de 1986).

A participação da Universidade do Estado da Bahia evidencia-se durante todo esse processo de implantação. Assim, em 15 de maio de 1986, cria-se o Centro de Estudos Afro-baianos (Ceab), na UNEB (Portaria nº 6.894, de 15 de maio de 1986).

ANEXO B - 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: BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. **Lei Nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 jun. 2018.

ANEXO C: RESOLUÇÃO Nº 416/2006 CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
REGULAMENTA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Conselho de Educação do Ceará – CEC, no uso de suas atribuições legais no uso de suas atribuições legais e considerando:

I. os compromissos assumidos pelo Brasil, referentes ao combate ao racismo, em todos os níveis, modalidades e formas de ensino, tanto na Convenção da UNESCO, em 1960, quanto na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em 2001;

II. que a constituição Federal de 1988, em seu artigo 5o. Inciso 42, trata a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e, no seu Artigo 215, §1o, dispõe sobre a proteção das manifestações culturais;

III. que o Decreto no 1.904/96, assegura a presença histórica das lutas dos negros na construção do país;

IV. que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, ao estabelecer a formação básica comum prevê:

a) o respeito aos valores culturais como princípio constitucional educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana; da

b) a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos;

c) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo;

d) a vinculação da educação com a prática social;

V. que a Lei no 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro – Brasileira nos Estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, oficiais e particulares;

VI. que o Parecer CEB/CNE no 03/04 determina que o Estado e a sociedade adotem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e

educacionais sofridos durante e após o regime escravista;

VII. o disposto na Resolução CNE/CP no 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

RESOLVE:

Art. 1º – Às instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades da educação básica e, em especial, às que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores,

incumbe adotar as normas contidas nesta Resolução para o cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 2º – A abordagem curricular a que se refere o artigo anterior tem por meta promover a educação de cidadãos conscientes e conhecedores da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando o nível de convivências étnico-sociais positivas, rumo à construção da nação justa e democrática.

Art. 3º – Para cumprir as finalidades desta Resolução, as escolas reorganizarão suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com os Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais previstos na Resolução CEB/CNE no 02/98 e com os Princípios Pedagógicos da Interdisciplinaridade e da Contextualização citados no Parecer CNE/CEB no 15/98 e na Resolução CNE/CEB no 03/98.

Art. 4º – Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I. 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, de Literatura e História Brasileiras e de Geografia;

II. o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção, no desenvolvimento e na economia da Nação Brasileira;

III. os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros;

IV. a abordagem temática deve visar à formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, como descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus e de asiáticos, nas bases da fundação de uma nação democrática e plural em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada;

V. a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis no s 9.394/96 e 10.639/03, têm por meta adotar Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira;

VI. o epicentro das abordagens temáticas subsidiadas por recursos didáticos diversos, inclusive pela Pedagogia de Projetos, será a reparação com reconhecimento, fatores que requerem mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras, além da desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira, considerando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica criou com prejuízos para os negros.

Art. 5º – Na observância da Contextualização, as escolas terão presente que:

I. a relação entre teoria e prática requer a utilização dos conteúdos curriculares no cotidiano da vida dos alunos, em situações mais próximas e familiares aos mesmos, seja no âmbito do trabalho ou no exercício da cidadania;

II. devem ser criadas situações-problema as quais permitam a aplicação dos conhecimentos estudados e adquiridos, associadas às circunstâncias corriqueiras da vida dos alunos, induzindo-os a perceber, reconhecer, criticar e revisar os procedimentos, conceitos e preconceitos superados;

III. é necessário, ao aluno, proceder á transposição didática dos conteúdos estudados na escola, a tudo que ele lê, observa, percebe e reproduz no seu entorno e na sua experiência de vida, a fim de que tenham significado social.

Art. 6º – As entidades mantenedoras incentivarão e proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento curricular do tema tratado nesta Resolução.

§ 1º – As coordenações pedagógicas promoverão oportunidades de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares;

§ 2º – O regimento escolar será alterado visando incluir normas para a avaliação e encaminhamentos de solução para situações de discriminação, prevendo adotar didáticas educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Art. 7º – Os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer parcerias com grupos culturais do Movimento Negro, instituições formadoras de professores, núcleos de estudo e pesquisas, antropólogos e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de busca de subsídios para planos institucionais, propostas pedagógicas e projetos de ensino.

Art. 8º – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 13 de dezembro de 2006.

GUARACIARA BARROS LEAL

Presidente do CEC

JORGELITO CALS DE OLIVEIRA

Vice-Presidente

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO

Presidente da CESP

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Relatora e Presidente da CEB

Rua Napoleão Laureano, 500 - Fátima - 60411 - 170 - Fortaleza - Ceará
PABX (0XX) 85 3101 2011 / FAX (0XX) 85 3101 2004
SITE: <http://www.cec.ce.gov.br> E-MAIL: cec.informatica@cec.ce.gov.br

ANEXO D - ALTERA A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, MODIFICADA PELA LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

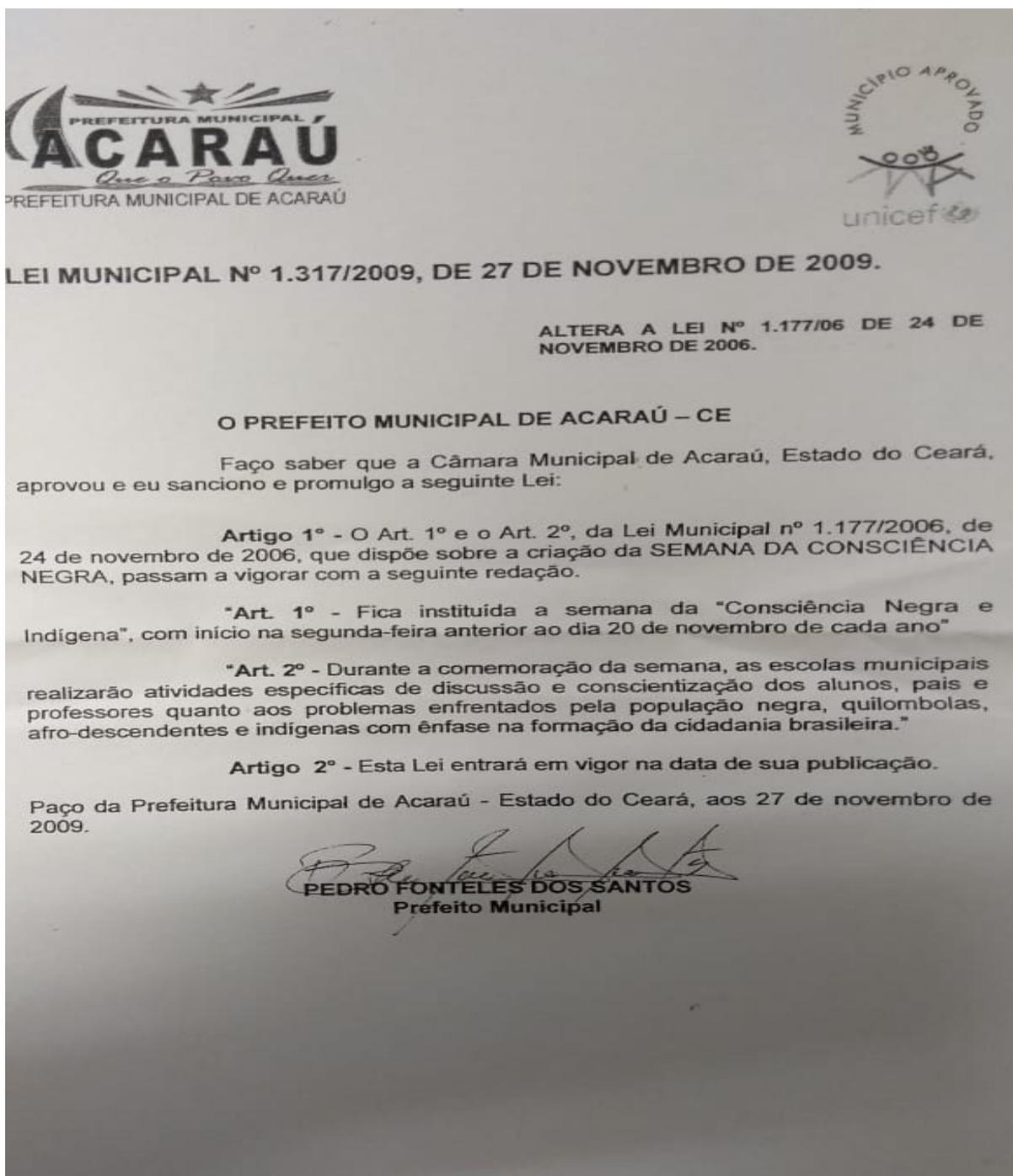
§ 2ºOs conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º-Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187^o da Independência e 120^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA/*Fernando Haddad*

Fonte: BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em :
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111.645.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018

ANEXO E - LEI Nº 1.317/2009, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009

Fonte: arquivo da câmara municipal de Acaraú, 2019.

ANEXO F: LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

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

Art. 2º (VETADO).

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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

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

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante Luís Inácio Lucena Adams Gilberto Carvalho

Miriam Belchior Luiza Helena de Bairo

ANEXO G - LEI N.º 16.197, DE 17.01.17 (D.O. 18.01.17)**Dispõe sobre a Instituição do Sistema de Cotas nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará.****O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ**

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, por 10 (dez) anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades e demais instituições de ensino superior estaduais, visando beneficiar estudantes carentes que comprovem ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas municipais ou estaduais, situadas no Estado do Ceará, assim como de estudantes comprovadamente com necessidades especiais, nos termos legais.

Art. 2º As instituições públicas de Educação Superior do Estado do Ceará reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para os alunos que comprovem ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas municipais ou estaduais.

§ 1º A comprovação referida no *caput* deste artigo deverá ser efetivada no ato da inscrição, mediante apresentação de histórico escolar expedido pela instituição de ensino e reconhecida pelo órgão oficial competente.

§ 2º Entende-se por estudantes carentes, para fins de atendimento ao disposto no *caput* do presente artigo, aqueles oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita.

§ 3º Em cada instituição de ensino superior, as vagas de que trata o *caput* deste artigo serão preenchidas, por curso e por turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual a de pretos, pardos e indígenas da população cearense, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Art. 3º As instituições públicas de Educação Superior do Estado do Ceará reservarão, ainda, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 3% (três por cento) de suas vagas para estudantes comprovadamente com necessidades especiais, nos termos da legislação específica.

Parágrafo único. A comprovação referida no *caput* deste artigo deverá ser efetivada no ato da inscrição, mediante apresentação de laudo médico, preferencialmente emitido nos últimos 6 (seis) meses, fornecido por instituição de saúde, com parecer descritivo da deficiência, nos termos do Código Internacional de Doenças – CID, e em atendimento à legislação específica em vigor.

Art. 4º As demais vagas existentes serão disputadas por alunos não optantes pelo sistema de cotas, que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas ou privadas, independentemente da unidade federativa.

Parágrafo único. Em caso de não preenchimento das vagas reservadas pelo sistema de cotas, seja para estudantes da rede pública, seja para estudantes com necessidades especiais, as remanescentes deverão ser completadas pelos candidatos indicados no *caput* deste artigo.

Art. 5º Constatada, a qualquer tempo, a falsidade de informações ou de documentos para comprovação dos critérios exigidos nesta Lei, o estudante aprovado pelo sistema de cotas será eliminado do certame, ou terá cassada sua matrícula na Universidade, a depender do momento da identificação da fraude.

Art. 6º As universidades estaduais, no exercício de sua autonomia, adotarão os atos e procedimentos necessários para a gestão do sistema, bem como para controle de possíveis fraudes, observados os princípios e regras estabelecidos na legislação estadual, em especial:

I - universalidade do sistema de cotas quanto a todos os cursos e turnos oferecidos;

II – unidade do processo seletivo.

Art. 7º Esta Lei será objeto de revisão a ser iniciada 6 (seis) meses antes do termo final do prazo a que se refere o art. 1º, revogadas as disposições em contrário.

Art. 8º As instituições de Ensino Público Superior do Estado do Ceará deverão implementar o sistema de reserva de cotas instituído nesta Lei até o concurso seletivo para ingresso no ano de 2018.

Parágrafo único. Para fins de proceder com as adequações necessárias ao atendimento de alunos com necessidades especiais, as instituições de que trata o *caput*

poderão optar por implementar as cotas de que trata o art. 3º desta Lei, até o concurso seletivo para ingresso no ano de 2019.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza,
17 de janeiro de 2017.

Maria Iracema Martins do vale

GOVERNADORA DO ESTADO DO CEARÁ EM EXERCÍCIO

Fonte:<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/ciencia-e-tecnologia-e-educacao-superior/item/4829-lei-n-16-197-de-17-01-17-d-o-18-01-1>, acesso em 04 out. 2019.

ANEXO H: TRECHO DO RELATÓRIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ EM RESPOSTA A UMA SOLICITAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

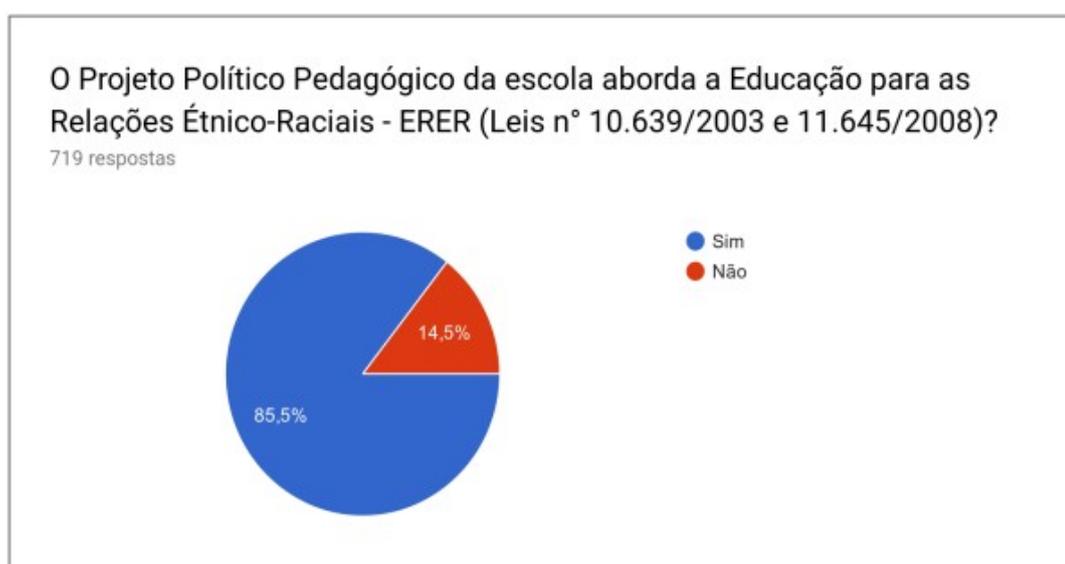
A Codea/Diversidade e Inclusão Educacional, segundo o relatório pesquisado, tem buscado estratégias para ampliar o alcance de formações para professores, nesse sentido destacam-se: aquisição de 30 vagas para participantes no evento Seminário Fazeres Quilombolas, ocorrido de 23 a 26 de maio de 2018; aquisição de 100 vagas para participantes no evento IX Memórias de Baobá promovido pelo Núcleo de Africanidades Cearenses – Nace da UFC, ocorrido entre 20 e 24 de novembro de 2018; aquisição de 150 vagas para participantes no evento IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura ocorrido entre os dias 28 a 30 de novembro de 2018, que teve como tema Diversidade Sexual, Gênero e Raça: Diálogos Brasil/África; oficina sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação das Relações Étnico-Raciais, para 235 professores da Educação de Jovens e Adultos; oficina sobre o Lugar do Negro na História, nas Artes e nas Ciências para 30 professores da cidade de Fortaleza.

Sobre a formação continuada o relatório apresenta que dentre as 20 Credes, as 3 Secretarias de Fortaleza e as outras 9 coordenadorias e setores específicos da SEDUC, 16 (51,4%) afirmaram que em 2018 desenvolveram nas programações de suas ações formativas, temáticas que trataram das relações étnico-raciais. Dentre as ações do ano de 2018 o relatório destaca palestras, diálogos e discussões que envolveram aproximadamente 1.785 estudantes. Participações em eventos, palestras e oficinas envolvendo professores, totalizam 998 participantes. Somadas a essas ações, é possível também apontar outras iniciativas, tais como oficinas, visitas formativas, seminários e a ação do Seminário Escola Espaço de Reflexão, que foram desenvolvidas nas Credes, atendendo 3.319 pessoas dentre estudantes, professores e gestores escolares.

Outro ponto citado nesse documento refere-se a ação intersetorial envolvendo o Centro de Educação a Distância (CED), a Codea/Diversidade e Inclusão Educacional e Codea/Gestão Pedagógica, em parceria com a Coordenadoria Estadual de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – Ceppir, na implementação de um Curso online sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, com duas ofertas em 2018, uma de 160 vagas e outra de 200 vagas. E como última ação desse eixo o relatório cita a parceria da Codea/Gestão

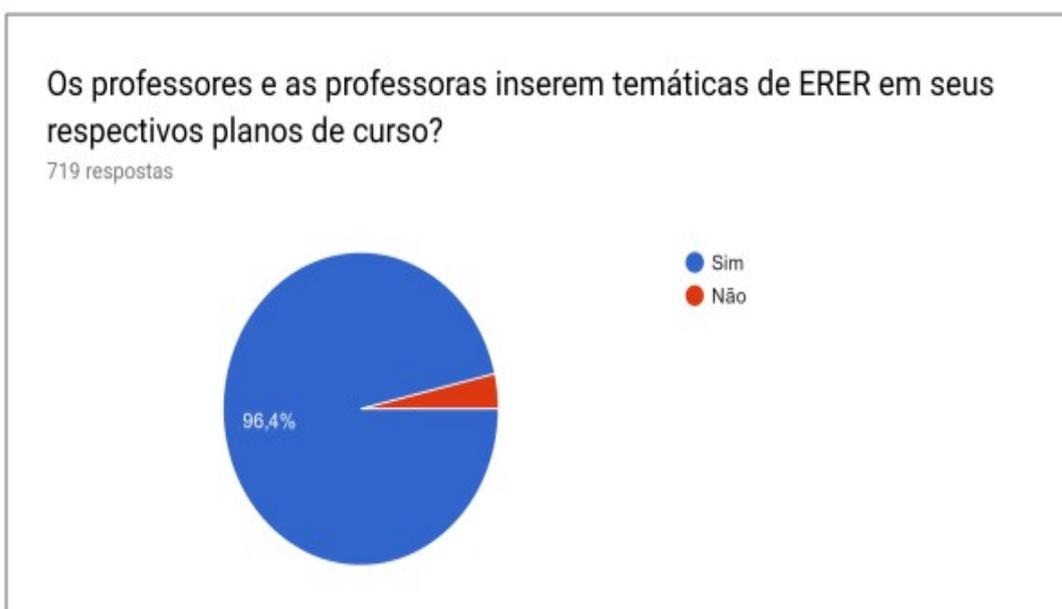
Pedagógica com a Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (Secult), no desenvolvimento do projeto Artista Presente. O Projeto “Artista, Presente!” é uma iniciativa conjunta da Secult e da SEDUC, voltada à formação artística e à vivência e produção cultural no cotidiano das escolas, que tem por objetivo aproximar artistas de diversas linguagens e campos de criação do ambiente escolar da rede estadual de ensino, impulsionando outros modos de experimentar, conhecer e produzir artes. Foram convidados Mestres da Cultura para ministrar oficinas de 16h a 8h em escolas de tempo integral, dando ênfase para às linguagens: Cultura Indígena, Dança de São Gonçalo, Dança do Coco, Maneiro-Pau, Medicina Tradicional e Umbanda Brasileira, dentre outras linguagens e artesanato. Nesse Projeto foram atendidas 27 escolas.

O eixo 2 mencionado nesse relatório da Secretaria de Educação refere-se ao Projeto Político Pedagógico – PPP. Conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004”: uma das atribuições das instituições de ensino da rede pública é “reformular ou formular” junto à comunidade escolar, o projeto político-pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Desse modo, a pesquisa realizada pela SEDUC trouxe as seguintes informações: as escolas foram questionadas se, em 2018, seu PPP abordava a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como resultado, de um total de 719 escolas da rede estadual, 615 (85,5%) informaram já contemplar essa temática em seu projeto, enquanto 104 (14,5%) não abordam, vejamos o gráfico abaixo da pesquisa implementada:



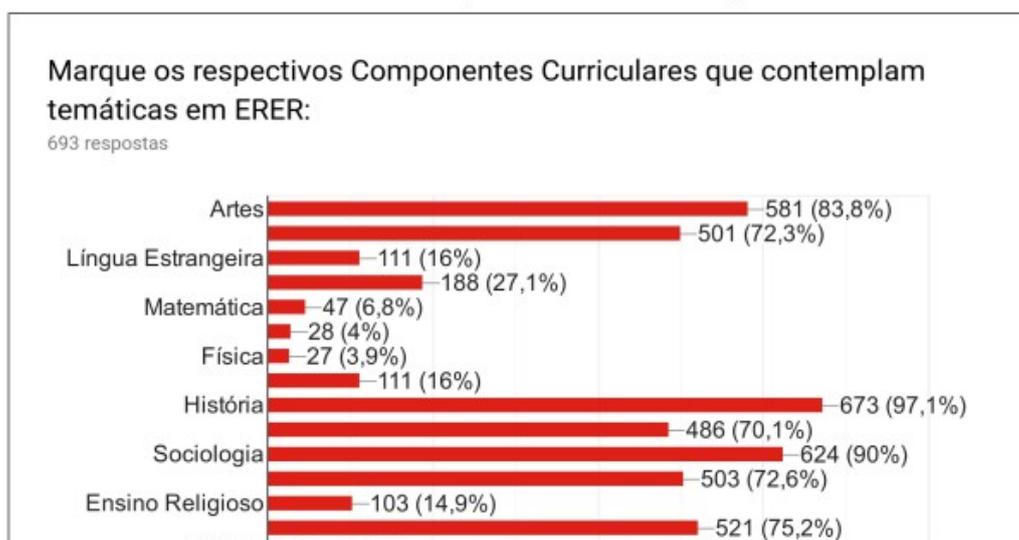
Fonte: Relatório Anual da Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER Regulamentada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008. SEDUC, 2018.

O eixo 3 do relatório da SEDUC trata sobre as ações das escolas em: 3.1 Planejamento: outra atribuição das instituições de ensino diz respeito a “garantir no planejamento de curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais, de acordo com sua área do conhecimento e o Parecer CNE/CP nº 03/2004”. As escolas foram questionadas na pesquisa se os professores inseriam em seus Planos de Curso, a temática das relações étnico-raciais. Os resultados apontaram que 693 (96,4%) escolas incluíram e 26 escolas (3,6%) afirmaram que não, vejamos o gráfico das informações:



Fonte: Relatório Anual da Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER Regulamentada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008. SEDUC, 2018.

Dentro ainda do eixo 3, outro ponto pesquisado refere-se ao item 3.2 Componentes Curriculares: nesse um destaque importante foi dado aos Planos de Curso dos componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Linguagens que, segundo às escolas informantes, inserem temáticas relacionadas a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme gráfico abaixo:

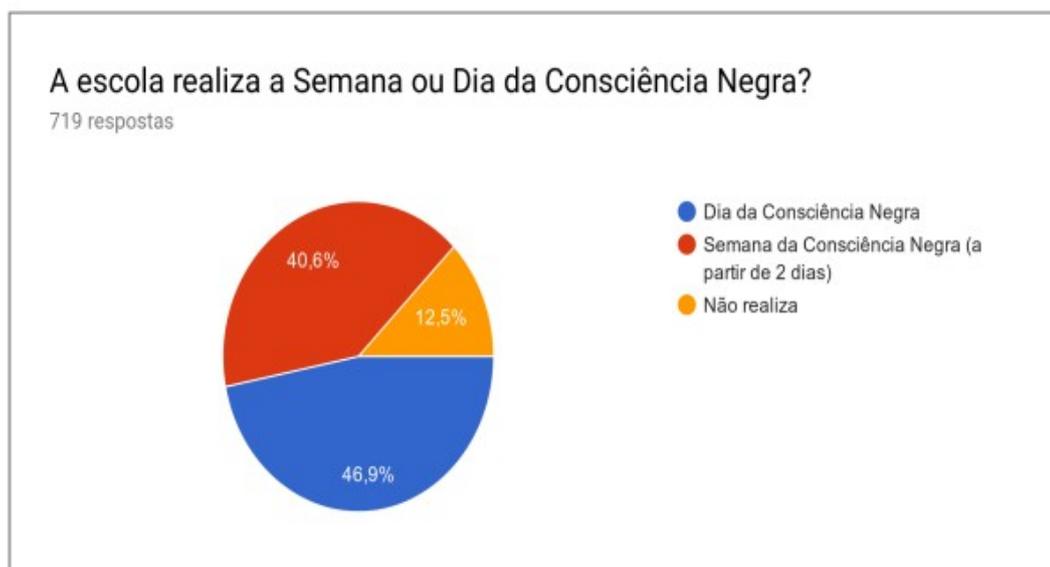


Fonte: Relatório Anual da Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER Regulamentada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. SEDUC, 2018.

Outro dado mencionado no relatório da SEDUC referente aos componentes curriculares é a existência de atividades eletivas de 40h/a nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTI. Algumas dessas atividades abordam em suas ementas temáticas que fazem parte do escopo da Educação das Relações Étnico-Raciais. São elas: músicas da periferia; capoeira; povos e comunidades tradicionais do Ceará; memória e cultura afro-brasileira e indígena; jogos e africanidades; e clube da capoeira.

Como último componente do eixo 3 encontramos no relatório da SEDUC a questão de Projetos e Eventos realizados pelas escolas. As escolas foram questionadas se realizavam ações no dia ou na semana da Consciência Negra, 20 de novembro. Como resultado, informaram que esse dia é geralmente utilizado ora para fazer atividades voltadas para ERER, ora para fazer a culminância de projetos nessa área. Apenas 12,5% das escolas (90) não realizam o Dia ou Semana da Consciência Negra contra 87,5% (629 escolas) que realizam um Dia ou uma Semana de atividades alusivas a essa temática.

Vejamos o gráfico com essa informação:



Fonte: Relatório Anual da Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER Regulamentada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008. SEDUC, 2018.

Dentre as atividades realizadas por essas 629 (seiscentas e vinte e nove escolas) e escolas, encontram-se principalmente atividades artístico culturais, atividades de pesquisa e seminários temáticos. A Secretaria de Educação finaliza o relatório enviado ao Ministério Público do Ceará apresentando os desafios acerca da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede estadual de ensino:

- fortalecimento de estratégias de formação por parte da SEDUC e de suas Credes;
- ampliação do alcance das formações;
- qualificação das atividades dos eventos promovidos nas escolas no tocante às temáticas e metodologias;
- disseminação da temática em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento.

O que se infere desse relatório é que a política de EREER no Estado do Ceará encontrava-se em sintonia com o que era desenvolvido a nível nacional até, principalmente, o final do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff. Com o segundo mandato da então presidente, as políticas de EREER a nível nacional tiveram uma descontinuidade, principalmente após o processo de impeachment.

Essa passagem da política nacional impactou principalmente, no caso do Estado do Ceará, em cortes financeiros relacionados ao trabalho de implementação da Lei nº 10.639/03. Até 2015 eram destinados às CREDEs recursos financeiros para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas ao trabalho com professores e alunos relacionados a essa temática. Mesmo assim, a Secretaria de Educação do Ceará continuou desenvolvendo ações pedagógicas, essas agora mais restritas ao planejamento orçamentário e institucional, no que lhe competia a nível Estadual seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Fonte: Relatório Anual da Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER Regulamentada pelas Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008. SEDUC, 2018.

ANEXO I - FOTOS DO PROJETO DA CARAVANA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA CREDE 3

Foto 1 - IV Caravana da Cultura Afro-brasileira, edição 2014.



Fonte: relatório de gestão da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 3, 2014.

Foto 2 – VI Caravana da Cultura Afro-brasileira, edição 2016.



Fonte: relatório de gestão da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 3, 2016.

Foto 3 – VII Caravana da Cultura Afro-brasileira, edição 2017.



Fonte: relatório de gestão da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 3, 2017.

Foto 4 – VIII Caravana da Cultura Afro-brasileira, edição 2018.



Fonte: relatório de gestão da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 3, 2018.

**ANEXO J - PRODUTO DO TRABALHO DE PESQUISA: DOCUMENTOS
ORIENTADORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03**

CD EM ANEXO